

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO ACADÊMICO EM HISTÓRIA

CARLOS ROCHESTER FERREIRA DE LIMA

“O LUGAR DA GENTE DE COR PRETA”
NO SISTEMA EDUCACIONAL E NO ENSINO DE HISTÓRIA NO VALE DO
JAGUARIBE-CEARA: PROJETOS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM DISPUTA
(2005-2013)

FORTALEZA – CE

2014

CARLOS ROCHESTER FERREIRA DE LIMA

“O LUGAR DA GENTE DE COR PRETA”
NO SISTEMA EDUCACIONAL E NO ENSINO DE HISTÓRIA NO VALE DO
JAGUARIBE-CEARA: PROJETOS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM DISPUTA
(2005-2013)

Dissertação submetida ao Mestrado Acadêmico em História – MAHIS, área de concentração em História e Culturas, do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará – UECE, como requisito para obtenção do título de Mestre em História. Orientadora: Prof.^a Dra. Zilda Maria Menezes Lima

FORTALEZA – CE

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Lima, Carlos Rochester Ferreira de.

O lugar da gente de cor preta no sistema educacional e no ensino de história no Vale do Jaguaribe- Ceará: projetos e representações sociais em disputa (2005-2013) [recurso eletrônico] / Carlos Rochester Ferreira de Lima. - 2014.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 164 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Acadêmico em História e Culturas, Fortaleza, 2014.

Área de concentração: História e Culturas.

Orientação: Prof.^a Dra. Zilda Maria Menezes Lima.

1. Lei 10.639. 2. História dos Afrocearenses. 3. Políticas Afirmativas. I. Título.



Universidade Estadual do Ceará-UECE
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO ACADÊMICO EM HISTÓRIA
Criado pela resolução N° 520 do CONSU - UECE de 31 de maio de 2005

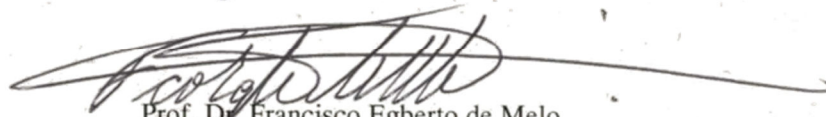


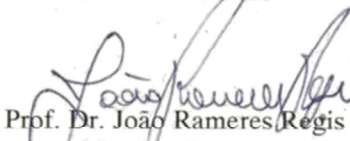
ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DO ALUNO CARLOS ROCHESTER FERREIRA DE LIMA

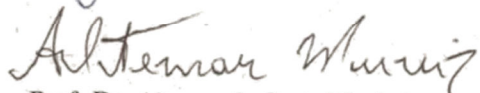
Às 14h00min do dia 03 (três) de julho de 2014 (dois mil e quatorze), no Curso de Mestrado Acadêmico em História da Universidade Estadual do Ceará, a Comissão Examinadora da dissertação, para obtenção de grau de Mestre apresentada pelo aluno **Carlos Rochester Ferreira de Lima**, intitulada **“O LUGAR DA GENTE DE COR PRETA” NO SISTEMA EDUCACIONAL E NO ENSINO DE HISTORIA NO VALE DO JAGUARIBE-CEARA: PROJETOS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM DISPUTA (2005-2013)**, em ato público, após arguição feita de acordo com o Regimento do referido Curso, decidiu conceder ao mesmo a nota “9,0” em resultado à atribuição dos conceitos dos(as) professores(as) doutores(as): Zilda Maria Menezes Lima (Orientadora-UECE), Francisco Egberto de Melo (URCA) e João Rameres Regis (UECE). Assinam, também, a presente ata o Coordenador Prof. Dr. Altemar da Costa Muniz e o secretário Adauto Rufino de Lima Neto para os devidos efeitos legais.

Fortaleza, 11 de novembro de 2014.


Profa. Dra. Zilda Maria Menezes Lima
Orientadora


Prof. Dr. Francisco Egberto de Melo
Membro Externo


Prof. Dr. João Rameres Regis
Membro Interno


Prof. Dr. Altemar da Costa Muniz
Coordenador


Adauto Rufino de Lima Neto
Secretário

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria Ferreira de Lima, por sempre me fazer sonhar e a
duvidar das aparências das coisas.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho dissertativo apresenta-se como o esforço, meu e de muitos, para realizar uma reflexão histórica no intuito de compreender questões do tempo presente que têm ligações com o passado remoto acerca das relações sócio culturais da população afro cearense.

Agradeço a Deus pela iluminação e por me colocar nos lugares certos nas horas certas.

À minha família, pelo incentivo para prosseguir na caminhada acadêmica. De modo especial, sou grato pela força e suportes, dos mais variados, ao meu irmão Antônio Rogério Ferreira de Lima, minhas irmãs Karla Diana Lima Gonçalves e Yara Lima Gonçalves. Sou grato também ao casal, Anderson Alves e Edjane Matoso, pelo acolhimento em seu lar em Fortaleza.

À minha mãe, Maria Ferreira de Lima, que dentro de todas as contradições, foi sempre meu porto seguro. Obrigado por me apoiar mesmo quando minhas decisões contrariavam suas orientações.

Aos meus colegas de mestrado da turma 2012 do MAHIS, pelas contribuições acadêmicas, mas também pelos laços fraternos estabelecidos: Ana Cecília Farias de Alencar, Cícero da Silva Oliveira, Cintya Chaves, Francisca Eudesia Nobre Bezerra, Frederico de Andrade Pontes, Gabriela Ferreira Barbosa, Maria Eliene Magalhães Santos, Rok Sônia Naiária de Oliveira, Tiago Cavalcante Porto, amigos que estão bem presentes em minha vida.

Agradeço, especialmente, à amiga de todas as horas Ana Cláudia Aníbal Ribeiro, que me “suportou” e muito contribuiu nas minhas empreitadas teórico-metodológicas.

Aos professores de mestrado acadêmico em História da Universidade Estadual do Ceará – UECE, em especial minha orientadora, Prof. Dra. Zilda Maria Menezes Lima, que de forma muito positiva, me subsidiou com suas orientações teórica metodológicas, contribuindo para o desenvolvimento desta pesquisa. Grato sou pela compreensão, pelo encorajamento e por ter abraçado o desafio proposto pelo meu projeto. Sou outro depois de você.

Aos membros da banca de qualificação, Prof. Dr. João Romeres Regis e Prof. Dr. Francisco Egberto de Melo, por se disporem a analisar meu trabalho e pelas contribuições tão valiosas.

À Prof.^a Dra. Lúcia Noemia Silva dos Santos, pela atenção e pela gentileza em fazer parte da banca de defesa.

Voltando ao “lugar de origem”, agradeço aos professores do Departamento de História da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM, em especial ao Prof. Dr. João Romeres Regis, com quem estabeleci vínculos para além da academia, muito obrigado pelo encorajamento para prosseguir na pesquisa.

Agradeço a duas pessoas muito importantes no andamento das atividades do MAHIS, Adauto Neto e Rosilda Martins. Obrigado pela acolhida e pela disponibilidade.

Ao grupo de estudo e pesquisa, oralidade, cultura e sociedade, coordenado pelos professores Dr. Gisafran Nazareno Mota Jucá e Dra. Zilda Maria Menezes Lima, vinculado ao Mestrado Acadêmico em História, pelas contribuições na caminhada historiográfica.

A todos os depoentes da pesquisa, que de forma gentil, compartilharam suas experiências e me ajudaram a refletir sobre meu objeto.

A Francisco Regis Silva e a Francisco Josicleudo Lima pelas inúmeras contribuições, sobretudo pelo apoio logístico. Meus sinceros agradecimentos.

A Esther Maria Coutinho e Ana Helena Pereira da Silva, pela compreensão e motivação.

Ao Prof. Laion Jôyse Gomes Costa, pelo auxílio na revisão.

A Morlânia de Holanda Chaves, Sandra Maia de Freitas e Alexsandra Santiago por reiteradamente me animarem nos momentos mais difíceis nesta caminhada. Sem vocês minha estrada seria deveras dolorosa.

Sinceros agradecimentos a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização das reflexões aqui expostas.

Agradeço ao mestrado acadêmico em História, na pessoa do coordenador, Prof. Dr. Altamar da Costa Muniz, pela seriedade e pelas contribuições significativas nas disciplinas.

De forma semelhante sou grato à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pela bolsa concedida para desenvolver minha pesquisa com maior dedicação.

As africanidades contêm conhecimentos, significações que começaram a ser elaboradas no continente antes da chegada dos colonizadores. Foram dolorosamente acrescidas durante a travessia do Atlântico forçada aos escravizados, bem como no constrangimento desses seres humanos, reduzidos à condição de objetos, de semoventes. Foram e têm sido relidas na transferência de pensamentos e de tecnologias africanas para territórios não africanos, refeitas nas lutas por reconhecimento e reparações, no combate ao racismo, na resistência contra o embranquecimento de mentes e corpos negros.

Petronilha B. Gonçalves Silva. *A palavra é... africanidades*, 2009.

RESUMO

Nesta pesquisa, procurei realizar reflexões sobre a implementação da Lei 10.639/03 que institucionaliza o estudo da História e da Cultura da população afro-brasileira, bem como, compreender as mudanças e permanências no Ensino de História nas Escolas de Educação Básica do Vale do Jaguaribe – Ceará. A partir das entrevistas com professores de História, técnicos da SEDUC e da CREDE 10, pude perceber como está se dando a apropriação e prática pedagógica em História dos afrocearenses: formação, materiais didáticos e a problematização dos conteúdos etnicorraciais nas escolas. A problemática foi direcionada pelas abordagens historiográficas que tratam da construção da História da “gente de cor preta” no Brasil e no Ceará, onde foram utilizados procedimentos metodológicos da história oral, análise de fontes hemerográficas e iconográficas para melhor construir os sentidos e as representações almejadas neste trabalho.

Palavras-chave: Lei 10.639. Políticas Afirmativas. História dos Afrocearenses.

ABSTRACT

This research, I sought to carry out reflections about the implementation of Law 10.639/03 institutionalizing the study of the History and Culture of african-Brazilian population, rather as, perceive the changes and continuities in the Teaching of History in Schools Basic Education Valley Jaguaribe - Ceará. From interviews with history teachers technicians of the SEDUC CREDE 10, I could see how is happening ownership and pedagogical practice in History of afrocearenses: formation, teaching materials and problematization of racial ethnic content in schools. The issue was addressed by the historiographical approaches dealing with construction of the history of " people of black colour ", in Brazil and Ceará, where methodological procedures of oral history were utilized, analysis from newspaper and iconographic sources to build better way and about the desired representations in this work.

Keywords: Law 10.639. Affirmative policies. History of afrocearenses.

LISTA DE ABREVIATURAS

APN	Agentes de Pastoral Negros
CEAFRO	Comissão de Estudos Afros brasileiros
CEC	Conselho de Educação do Ceará
CENPAH	Centro Pastoral Afro Padre Heitor
CENTAC	Centro Temático Afro Cearense
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRED	Coordenação Regional de Desenvolvimento da Educação
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAFIDAM	Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos
FNB	Frente Negra Brasileira
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MN	Movimento Negro
MNC	Movimento Negro Contemporâneo
MNU	Movimento Negro Unificado
NACE	Núcleo dos Africonidades Cearenses
NBLAC	Núcleo Brasileiro, Latino Americano e Caribenho de Estudos em Relações Raciais, Gênero e Movimentos Sociais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCB	Referências Curriculares Básicas
SECADI	Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SEMED	Secretaria Municipal da Educação e do Propósito Escolar de Russas/CE
SEPPIR	Secretária Especial da Promoção de Políticas de Igualdade Racial
TEN	Teatro Negro Experimental
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UHC	União dos Homens de Cor
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS DO ESTADO BRASILEIRO.....	22
2.1	DISCUSSÕES E PROPOSTAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS SOBRE AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS.....	25
2.2	AÇÕES AFIRMATIVAS E EDUCAÇÃO DOS AFRO-BRASILEIROS.....	30
2.3	RAÇA E RACISMO: ASPECTOS HISTÓRICOS.....	39
2.4	MOVIMENTO SOCIAL NEGRO – ARTICULAÇÃO E PAUTAS.....	48
3	AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA “TERRA DA LUZ”: POSSIBILIDADES E LIMITES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	63
3.1	PARA QUE A LEI 10.639/2003 NO CEARÁ?.....	65
3.2	ROMPENDO AS LACUNAS E SILÊNCIOS SOBRE A HISTÓRIA DOS AFRO-CEARENSES.....	74
3.3	AS ESTRATÉGIAS DO ESTADO DO CEARÁ PARA COLOCAR EM PRÁTICA A LEI 10.639/03.....	87 103
4	COMO ENSINAR O QUE NÃO SE SABE?.....	
4.1	A HISTÓRIA E A CULTURA DOS AFRO-CEARENSES NOS BANCOS ESCOLARES.....	104
4.2	EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO CEARÁ: CURRÍCULO E MATERIAIS DIDÁTICOS.....	114 125
4.3	O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A TEMÁTICA AFRO-CEARENSE...	
4.4	A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA E A TEMÁTICA AFRODESCENDENTE NO CEARÁ.....	141 157
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
	BIBLIOGRAFIA.....	

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, “*O lugar da gente de cor preta¹*” no sistema educacional e ensino de História no Vale do Jaguaribe - Ceará: projetos e representações sociais em disputa (2005-2010), é fruto de inquietações resultantes da minha experiência como professor de História e do contato com alguns aspectos epistemológicos e conceituais que tive, graças a disciplina de Tópicos Especiais de História da África, cursada no período de 2007.2., no curso de História da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). Após a disciplina, iniciou-se o desenvolvimento de um projeto chamado *Provocações*. Neste projeto pude socializar a experiência vivenciada na academia, desenvolvendo oficinas com professores de História da rede municipal de educação da cidade de Russas e com alunos do ensino fundamental e médio das cidades de Limoeiro do Norte, Tabuleiro do Norte e Jaguaruana. Essas experiências deram subsídio para a idealização de um curso de “Metodologia e Oficina de Instrumentos Didáticos em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, onde, em conjunto com professores, coordenadores e técnicos da rede municipal de ensino de Russas, foi possível problematizar questões históricas que, só agora, por força de Lei, passam a ter lugar de destaque na pauta da educação brasileira.

No trabalho acima citado pretendi quebrar os silêncios, as imagens, os estereótipos preconceituosos de negros e negras através de uma análise bibliográfica e do estudo de textos de outras disciplinas que propiciassem um novo olhar sobre a história e as práticas culturais da “gente de cor preta” a nível nacional, porém, dando ênfase à História local. Ao todo participaram 70 pessoas, na sua maioria professores de História, que se debruçaram, nos finais de semana do ano de 2010, sobre diversos materiais didático-pedagógicos e historiográficos

¹Para formar a classificação de negros é comum que seja somada a população preta à população parda para a formação de um grupo. Portanto, usar o termo preto não é equivalente a usar a categoria negro, que pode incluir os pardos. A classificação de “cor ou raça” empregada pelo IBGE em suas pesquisas, ao contrário do que alguns pensam, não foi inventada por burocratas, tendo mais de um século de história. No século XIX, o vocabulário étnico e racial era muito mais elaborado e diversificado do que o correntemente empregado. Tomando, por exemplo, termos empregados por Nina Rodrigues (1988) e presentes nas seções de jornais analisadas por Schwarcz (1987), constata-se que há termos que são relacionados à posição no sistema escravocrata: escravo, peça, liberto, livre e forro. Há também os termos que designam vários tipos de mestiçagem: crioulo, mulato, caboclo, cafuso e mameluco. Finalmente, há os termos mais relacionados às variações da cor da pele: negro, preto, pardo, branco, retinto, cor retinta. Cores esdrúxulas, como a “cor tostada de lombo assado” já eram empregadas. Nesta pesquisa, a utilização do termo a “gente de cor preta” procura trazer a tona discussões sobre o pouco conhecimento da História e da cultura dos Afro-cearenses, bem como a própria negação da presença e importância dos negros e negras neste Estado, além de compor uma antilogia à ideia do Ceará historicamente “branqueado”, na celebração da frase: “Ceará Terra da Luz”. Termo problematizado pelo historiador RIBARD, Franck. África, mãe negra do Brasil ou apontamentos para uma nova consciência multicultural. In: **Em Tempo: História, Memória, Educação.**/ Kênia Sousa Rios e João Ernani Furtado Filho (orgs.). Fortaleza: Imprensa Universitária, 2008.

que nos subsidiaram nas reflexões e na possibilidade de inserir em nossa *práxis* educativa posturas e ações mais responsáveis sobre os conteúdos da História e Cultura dos Africanos, Afro-brasileiros e, conseqüentemente, Afro-cearenses.

Com a realização dessas atividades pudemos, eu e meus colegas de “*ofício*”, professores de História, principalmente, problematizar os conteúdos pertinentes à esta disciplina e à cultura afro-brasileira e africana: conceitos mal trabalhados, silêncios monumentais, bem como o uso do conceito das representações sociais. O conceito de representações² é entendido como estudo situado no campo da História Cultural, que “tem por principal objeto identificar como em diferentes lugares e momentos de uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”.

As representações sociais são criadas e reformuladas historicamente através de argumentos ideológicos que, neste caso, deram subsídios e sustentabilidade ao discurso da inferioridade dos povos negros, corroboradas pelas “*certezas*” elaboradas pela ciência do século XIX, a partir das supostas diferenças biológicas, contribuindo para a articulação do conceito geográfico de “*raça*”, onde se instituiu no imaginário europeu a ideia da superioridade da raça branca, o que passou a nortear, do ponto de vista da justificação, os procedimentos de dominação de outros povos, e como forma de legitimar a conquista, a escravidão e o imperialismo. Imaginou-se uma hierarquia de capacidade intelectual e civilizatória em que as raças não europeias seriam classificadas como inferiores. (NASCIMENTO, 2006, p. 33-51). O autor Ribard (2008) nos fala sobre a construção ideológica deste termo:

Este poderia ser o pano de fundo discursivo da ideologia racial e da versão contada da “Terra da Luz”, terra auto-proclamada branca, no máximo cabocla, onde o negro, diretamente associado ao escravo, só aparece como vítima redimida pela mão magnânima e humanista dos heróis abolicionistas cearenses. (RIBARD, 2008, p. 210).

²As representações são percepções do social que, por sua vez, são construídas e de forma alguma constituem discursos neutros, elas: “produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas”. O conceito de representações incorpora os conflitos de classificação e delimitação, traduzindo “configurações sociais e conceptuais próprias de um tempo ou de um espaço. CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Difel, 1988, p. 17/27.

A adoção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e da cultura afro-brasileira e africana aconteceu 2004³, mas já existiam direcionamentos e recomendações para a inserção nos currículos da Educação Básica de conteúdos que contemplassem as discussões sobre a diversidade étnica e racial, tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, desde 1997, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, desde 1996. A partir dessas primeiras iniciativas, na década de 1990⁴, ocorreram discussões e questionamentos, sempre presentes na pauta da educação pública, tendo o Estado como articulador desse processo de debate, de criação de políticas públicas e de legislação, que pudessem legitimar essa realidade, conferindo-lhe um sentido, bem como viabilizando um projeto coletivo, fruto do esforço de pessoas, grupos e instituições.

No Estado do Ceará, as ações voltadas para a implementação da Lei nº 10.639/03, que institucionaliza o ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas de educação básica do Brasil, só entraram em pauta após o ano de 2005⁵-sendo este o marco temporal inicial desta pesquisa que se prolongou até meados de 2010- quando ocorreram modificações na estrutura curricular, assimcomo na legislação,que teve o caráter de criação de novos mecanismos de inserção social através das políticas de ação afirmativa. De acordo com Silvério (2007):

As políticas de ação afirmativa são, antes de tudo, políticas sociais compensatórias. Quando designamos políticas sociais compensatórias queremos dizer que são intervenções do Estado, a partir de demandas da sociedade civil, as quais garantem o cumprimento de direitos sociais, que não são integralmente cumpridos pela sociedade. (...) As políticas de ação afirmativa apresentam-se como importante mecanismo social com características ético-pedagógicas para os diferentes grupos vivenciarem o respeito às diversidades, sejam elas raciais, étnicas, culturais, de classe, de gênero ou de orientação sexual.(SILVÉRIO, 2007, p. 21).

Percebemos que, devido àspressões do MEC (Ministério da Educação), através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e das

³ Em 2004 foi criado a Resolução do Conselho Nacional de Educação. Em 2003,o Presidente Lula sancionou a lei nº 10.639/03 que altera a LDB/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

⁴ Foi, portanto, na década de 1990, em resposta às lutas antiracistas, sobretudo à Marcha Zumbi dos Palmares – contra o racismo pela cidadania e a vida, de 1995, - que o Estado Brasileiro decidiu reconhecer publicamente a existência do racismo e suas consequências no Brasil, e iniciar um processo de discussão sobre o problema e implementar algumas medidas de combate ao racismo. A primeira medida concreta, em 20 de novembro de 1995, foi a criação de um Grupo de Trabalho Interministerial (o GTI), cuja missão era elaborar um diagnóstico, discutir e formular propostas e projetos políticos voltados à valorização e melhoria das condições de vida da população afro-brasileira.

⁵ Nos meses de maio e junho de 2005 aconteceram reuniões para a elaboração do I Seminário Educação de Afrodescendentes – relatório das ações de implementação da lei nº 10.639/03 – Secretaria de educação/Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola.

entidades ligadas ao movimento negro no Ceará, a Lei 10.639/03 inicia seu processo de implementação apenas em 2005. Isso fica claro quando atentamos para as entrevistas com membros do Fórum de Educação Étnico-Racial do Ceará.

O recorte temporal da pesquisa corresponde, dessa forma, ao período de 2005 à 2013. Trabalhando com esta temporalidade, a qual concorre com a própria experiência de vida, o historiador precisa tomar alguns cuidados ao questionar o caráter dos eventos e dos marcos históricos. Fugir das visões que se constroem de forma reducionista, generalizada e maniqueísta, tem se colocado como o grande desafio enfrentado pelo historiador que escreve sobre seu próprio tempo, em que se faz necessário o desenvolvimento da capacidade de retrospecção e de questionar as visões de mundo dominantes, que muitas vezes naturalizam a realidade e prendem a atenção do observador.

A escolha espacial pelo Vale do Jaguaribe deu-se em virtude de esta região ser atendida pela 10ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, o que me deu subsídios para pensar como está sendo desenvolvida a educação étnico-racial nesta macrorregião.

Assim, refletir acerca da Implementação da Lei nº 10.639/03, é trazer à tona a disputa de atores sociais por um projeto educacional, sendo isto o eixo norteador desta pesquisa. No Ceará, a complexa teia que se formou evidencia-se, de início, pela própria articulação da sociedade civil organizada, tendo como exemplo a Associação Nação Iracema⁶, e do Estado, através de seus diversos “braços”⁷, levando-nos a refletir sobre a configuração e as transformações que historicamente engendraram e alimentam essa disputa de projeto de Estado e setores da sociedade.

Dessa forma, ao refletir sobre o objeto em estudo, busco problematizar a documentação e as ações realizadas pelos órgãos e agentes do Estado do Ceará relacionadas à implementação da Lei 10.639/03. A documentação se apresenta sob forma de relatórios das ações de implementação desta Lei nas escolas ligadas às vinte e uma (21) CREDEs distribuídas pelo estado do Ceará; Resolução do Conselho de Educação do Ceará (CEC) em sintonia com os compromissos assumidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que regulamentou o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana; Ações do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Estado do Ceará, que congrega representantes de entidades públicas e privadas e organização da sociedade civil, sendo

⁶ Movimento negro, ONG's, sindicatos, associações, leigos e religiosos.

⁷ Como o MEC, conselhos de educação (estadual, municipal e federal), PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, leis, estatutos, secretarias estaduais e municipais de educação, CREDE's.

composto e embasado, dessa forma, não só por dispositivos legais/institucionais, mas a partir das propostas dos movimentos sociais em especial do movimento negro no Ceará, amplamente documentadas em relatórios. E, por fim, as narrativas orais de professores e professoras da disciplina de História, de escolas públicas estaduais do Vale do Jaguaribe.

No total, serão sete as cidades pesquisadas no Vale do Jaguaribe. Em cada município selecionei uma Escola da Educação Básica para realizar as entrevistas: Alto Santo – E.E.M. Francisco Nonato Freire; São João do Jaguaribe - E.E.M. Francisco Guerreiro Chaves; Tabuleiro do Norte – E.E.F.M. Antônio Vidal Malveira, Distrito de Olho d’água da Bica; Morada Nova – Centro de Educação Fundamental 15 de Outubro; Limoeiro do Norte – E.E.M. Lauro Rebouças de Oliveira; Russas – E.E.M. Manuel Matoso Filho e E.E.P. Walquer Cavalcante Maia e Jaguaruana – E.E. M. Francisco Jaguaribe.

Minha problemática central é compreender, levando em consideração que a Lei nº 10.639/03 normatizou a inclusão nos currículos escolares de ações voltadas para o debate em torno da problemática das populações afrodescendentes, os discursos e representações construídos pelo Estado e por suas agências em defesa da adoção de políticas públicas voltadas para a implementação de ações afirmativas no Ceará, procurando perceber também como essas articulações atingem a prática pedagógica, ou seja, o ensino: desde a formação de professores até as aulas propriamente ditas. Tomando como referência as normas, as leis, os relatórios e as resoluções, as estratégias de ação e os debates, bem como as contradições, as mudanças, permanências e tensões existentes no processo de efetivação dessas medidas.

Pretende-se, também, compreender como está acontecendo, no plano da prática pedagógica, a inserção de conteúdos e metodologias que valorizem a História e a Cultura Afro-cearenses inseridos no Ensino de História. Neste sentido, o diálogo com os professores e professoras é essencial para se apreender como de fato está ocorrendo a implementação da Lei acima tratada, como estão sendo trabalhados os conteúdos, o acesso a formação continuada sobre a temática, bem como a disponibilidade de materiais didáticos para alcançar os objetivos lançados pelas Diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais no Ceará.

A partir das percepções expostas pelos agentes do Estado nos conselhos de educação, nas secretarias de educação estaduais e municipais, além do movimento negro, de suas lutas e bandeiras que se construíram ao longo do século XX, é possível perceber a construção de significados e a consolidação de determinadas leituras da História, onde personagens, eventos e períodos são pensados a partir da atribuição que “uma dada sociedade” faz, elegendo

padrões positivos ou negativos, ou seja, construindo diversos mecanismos de interpretações da história.

São estratégias que se colocam em prática, conforme interesses e experiências que tem, muitas vezes, que “revirar” seu passado para dar conta de uma realidade do presente. Nesse aspecto, Berstein (2009) afirma que:

No centro da nova atenção dada doravante pelos historiadores ao fenômeno cultural, a cultura política ocupa, pois, um lugar particular. Ela é apenas um dos elementos da cultura de uma dada sociedade, o que diz respeito aos fenômenos políticos. Mas, ao mesmo tempo, revela um dos interesses mais importantes da história cultural, o de compreender as motivações dos actos dos homens num momento da sua história, por referência ao sistema de valores, de normas, de crenças que partilham, em função da sua leitura do passado, das suas aspirações para o futuro, das suas representações da sociedade, do lugar que nele têm e da imagem que têm da felicidade. (...). (BERSTEIN, 2009, p. 363).

Dessa forma, há uma série de questões a serem problematizadas, elementos e fragmentos, passíveis de análises e interpretações, tendo como pano de fundo o engendramento de projetos de sociedade, que não são compostos por entidades naturais ou fortuitas, como esclarece OLIVEIRA (2000): “mas o fruto de um esforço de pessoas, grupos e instituições que implica atividades de produção, circulação e consumo de sentidos e valores”,(OLIVEIRA, 2000, p.26) que possuem vários interesses e sentidos próprios e precisam ser pensados no âmbito de uma certa cultura política e histórica onde foram produzidas e veiculadas imagens e concepções sobre os afro-cearenses, bem como de seu lugar nas políticas educacionais do Estado.

Gostaria de refletir, sobre estas questões levantadas acima, tendo em mente os conceitos de cultura histórica⁸ e cultura política⁹ como dimensões onde foram produzidas e

⁸Ângela de Castro Gomes e Larissa Viana nos ajudam a compreender o conceito de cultura histórica. Segundo elas, a cultura histórica nos dá uma melhor compreensão do lugar, do espaço e do valor que as sociedades emprestam a seu passado em diferentes contextos. “Desse modo, a construção de uma dada cultura histórica seleciona e privilegia determinadas leituras do passado que podem vincular-se à construção política da nacionalidade”. Portanto é fundamental considerar que a cultura histórica é a relação que uma determinada sociedade estabelece e mantém com o seu passado, não se esgotando o seu campo de atuação na disciplina história. ... “Da cultura histórica fazem parte outros saberes e expressões culturais referidas ao passado- como a literatura, a arte, o que se considera como a cultura popular, os monumentos e outras e possíveis expressões que tenham relações com o tempo”. GOMES, Ângela de Castro. **História e historiadores**, Rio de Janeiro, Ed. FVG, 1996.

⁹Já por cultura política, tomo-a, a partir de Ângela de Castro Gomes, como sendo “um sistema de representações, complexo e heterogêneo, mas capaz de permitir a compreensão dos sentidos que um determinado grupo (cujo tamanho pode variar) atribui a uma dada realidade social, em determinado momento do tempo”. GOMES, Ângela de Castro, “História, historiografia e cultura política no Brasil: algumas reflexões”, Em Rachel Soihet, Maria Fernanda Baptista Bicalho e Maria de Fátima Silva Gouvêa (orgs.), **Culturas políticas: ensaios de**

veiculadas imagens e concepções acerca dos afro-brasileiros e afro-cearenses onde atuaram certos processos políticos e históricos.

Ao privilegiar a História do Tempo Presente¹⁰ como campo de pesquisa o historiador lida com um tempo ainda não acabado, em que os acontecimentos continuam em desenvolvimento e o pesquisador os observa em meio ao tempo vivido, tendo que deixar um pouco de lado as críticas e os riscos, para falar sobre as possibilidades conceituais e metodológicas da História do tempo presente, como campo de pesquisa da História Cultural, pois

Questões relativas à força das imagens e dos discursos na composição de um imaginário mobilizador são fundamentais para que os pesquisadores se voltem para tais processos em curso. Estes correspondem a uma espécie de laboratórios, ao vivo, da construção e da aplicabilidade das representações sociais que se apresentam aos olhos do historiador. (PESAVENTO, 2005 p. 94.)

Assim, o historiador é contemporâneo ao processo que se desdobra “aos seus olhos”, que por ainda está em desenvolvimento, necessita de cautela na sua prática de “perscrutador in loco”. LE GOFF (1991) salienta sobre os cuidados epistemológicos que devem ser tomados ao eleger o tempo presente como campo de investigação, dizendo que:

Ler em profundidade implica criticar as fontes, explicá-las e não apenas descrevê-las. Introduzir os acontecimentos na longa duração e observar as transformações que foram adquirindo no tempo é a melhor maneira de oferecer o material da história do tempo presente para futuras releituras.(LE GOFF, 1990, p.47).

Utilizarei, embora em menor escala, fontes hemerográficas, pois entendo que os periódicos impressos, indiscutivelmente, já se consolidaram como importantes fontes e objetos nas pesquisas históricas. Jornais, revistas, folhetins, folhetos, almanaques, entre outros tipos, trazem em suas páginas um registro do passado, mediado pelo olhar do(s) seu(s)

história cultural, história política e ensino de história, Rio de Janeiro, Mauad, 2005; VIANA, Larissa. Mestiçagem e cultura histórica: debates. In.:Martha Abreu, Rachel Soihet e Rebeca Gotijo <orgs.>. **Cultura Política e Leituras do Passado**.

¹⁰ Sandra Pesavento (2005. P.93-94), no livro História e História Cultural, no capítulo “Em busca de um método: as estratégias do fazer História”, discorre sobre as “armadilhas” de “ser testemunha ocular de um processo que ainda se desdobra e não se conhece o término”. E continua: “Sem dúvida, tal História em curso, da qual o historiador é espectador e/ou participante, comporta riscos, como, por exemplo, o do envolvimento direto, com todo o curso de paixões”(…) “ausência de distanciamento histórico, que coloca o historiador no centro do processo vivido e que deve ser o objeto de sua narrativa, pode torná-lo míope para avaliar aquilo que vive.”

produtor(es). Cabe ao historiador, munido de seu ofício, decifrar, interpretar e compreender as leituras do passado registradas nas diversas páginas impressas.

Trabalhar com imprensa escrita reside no compromisso da interpretação dos fatos apresentados por ela, aprender a desvendar sua escrita jornalística. Porém ao utilizar a imprensa como fonte podemos de forma clara fazer a reconstrução dos acontecimentos através do mais eficaz meio de comunicação na difusão das informações, uma vez que durante todo o século XIX este veículo de comunicação foi o mais utilizado como disseminador dos costumes, atitudes e desejos da sociedade. (KRENISKI 2011: 7).

Dessa forma, no primeiro capítulo, pretendo analisar os discursos e as contradições presentes no debate da inserção das políticas afirmativas na sociedade brasileira, tentando compreender as ações ligadas às reivindicações dos movimentos sociais, em especial o movimento social negro e dos organismos internacionais no fomento e instituição de políticas compensatórias, ditas afirmativas. Desta forma, busco compreender a relação e as contradições, através da análise de documentos de órgãos como: Banco Mundial, ONU, e UNESCO. Além disso, proponho uma reflexão sobre a bibliografia específica do tema no Brasil, que aborda as questões étnicas, no intuito de perceber a atuação do movimento negro como mecanismo de pressão e negociação junto aos órgãos estatais para a implementação das políticas afirmativas.

No segundo capítulo analisarei a documentação referente à formulação e à implementação da Lei 10.639/2003, a partir dos órgãos estatais como o Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana. Tenho a pretensão também de compreender as ações jurídicas e públicas que visam ao enfrentamento da desigualdade racial, inclusive no que diz respeito às políticas públicas para a educação como, por exemplo, a o início da implantação destas na década de 1990, com o intuito do combate ao racismo institucional, além da criação da SEPPIR/2003 (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), com a qual o Governo Federal deu ênfase ao fortalecimento e à construção de um projeto de combate ao racismo, à discriminação e às desigualdades raciais.

No terceiro capítulo, procurarei compreender como se articulam as políticas de promoção da Educação étnico racial, ou seja, as definições das políticas públicas, comprometidas com a implementação das alterações da LDB/95, pela Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Refletirei sobre a atuação do poder público, através da documentação produzida no âmbito das secretarias Estadual e Municipais de Educação, Coordenadoria do

Desenvolvimento da Educação – CREDEs – e outras instituições afins, como o Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico – Racial do Estado do Ceará. Terei como foco central a implementação destas políticas voltadas para o Ensino da História e da Cultura Afro-Cearense. Analisarei, ainda, os volumes da historiografia cearense que tratam sobre as representações do negro no Estado do Ceará.

Busco, por fim, compreender como está se dando no plano da prática pedagógica em História a inserção de conteúdos e metodologias que valorizem a História e a Cultura Afro-cearenses. Neste sentido, o diálogo com os professores e professoras é essencial para se apreender como de fato está acontecendo a implementação da Lei mencionada, como estão sendo trabalhados os conteúdos, o acesso a formação continuada sobre a temática, bem como a disponibilidade de materiais didáticos para alcançar os objetivos lançados pelas Diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais no Ceará, ou seja, como na prática está se dando a implementação da Lei nº10. 639/03 como política pública afirmativa no Estado do Ceará. Obs.: achei esse parágrafo muito semelhante a outro já lido. Sugiro reescrever de forma a não dar a mesma impressão a outros leitores...

2 PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS DO ESTADO BRASILEIRO

As reflexões sobre as políticas de ação afirmativa estão inseridas no debate sobre a realidade da população negra brasileira em que aparecem elementos que procuram justificar estas políticas e que tem o intuito de efetivar uma correção histórica das injustiças inferidas pelo Estado brasileiro em relação a sua população negra. Nesse sentido, penso ser necessário à construção de outro olhar para os afrodescendentes em nosso país. Tanto as articulações externas como as internas, no caso desta pesquisa: a Lei 10.639/03, buscam a partir das políticas afirmativas, oferecer uma resposta na área da educação, tendo as políticas de reparação como parâmetro para alcançar o reconhecimento e a valorização da História, Cultura e Identidade dos negros e negras brasileiros. Sobre as políticas afirmativas Ahyas Siss (2003) ressalta que

A opção política do Estado brasileiro, por tratar como iguais aqueles sujeitos coletivos, colocados social e politicamente em situação de desigualdade, essa recusa de se adotar entre nós políticas de discriminação positiva com base na raça ou cor dos segmentos populacionais, negativamente descriminados, conjugadas àquelas universalistas é uma marca distintiva de sociedades que classifica como híbridas e mestiças, porém conservadoras e extremamente autoritárias. (SISS, 2003, p. 110).

Entendo que em uma sociedade racialmente excludente, como a nossa, na qual as desigualdades raciais são mascaradas por uma relativa harmonia e coexistência pacífica entre as raças, a formulação e implementação de políticas sociais universalistas pode simbolizar uma faca de dois gumes, por não conseguirem atacar os mecanismos geradores dessas desigualdades.

Ao enveredar por estas esferas, percebo que os elementos que fazem parte das relações socioculturais dos negros no Brasil, aliados aos aspectos econômicos e históricos, nos remetem a relações onde a desigualdade étnica aflora, seja no mercado de trabalho, no acesso à saúde, na exposição à violência ou no âmbito da Educação. Porém, constrói-se, paralelamente, um discurso que “dissimula estas desigualdades”, que é alimentado por ideias de um “racismo cordial” ou ainda por uma pretensa democracia racial. Como nos lembram Jairo Queiroz Pacheco e Maria Nilza da Silva (2007),

Afirmar que o racismo no Brasil é sutil, significa fechar os olhos para a crueldade a que foram historicamente submetidos a população negra.

Verifica-se então, dois mecanismos que se conjugam traduzindo algumas das facetas do racismo brasileiro, por um lado, temos a quase invisibilidade da questão racial. Embora os inúmeros dados demonstrativos da situação injusta e crítica vivenciada pelos negros no Brasil, estivessem disponíveis há décadas, somente nos últimos anos eles foram trazidos a público, no bojo dos debates sobre a implementação de política de ação afirmativa, em decorrência da iniciativa do movimento negro. Por outro lado coloca-se a crença no mito da democracia racial e na ideia de que o Brasil teria superado a escravidão e o racismo por meio de um processo de miscigenação, que por sua vez, nos teria livrado de problemas existentes apenas em outras paragens, tais como os Estados Unidos ou a África do Sul. (PACHECO E SILVA, 2007, p.01-02).

Desta forma, a institucionalização da ideia de não existência do racismo dá também espaço para um discurso de imobilismo e omissão. Desconhecer tais mecanismos é fazer de conta que o problema não existe, tornando-se um eficaz instrumento para evitar seu enfrentamento e sua discussão.

Neste capítulo examino os discursos e as contradições presentes no debate da inserção das políticas afirmativas na sociedade brasileira, tentando compreender as ações ligadas às reivindicações dos movimentos sociais, em especial o movimento social negro, e dos organismos internacionais, no fomento e instituição de políticas compensatórias, ditas afirmativas, a partir de documentos de órgãos como: Banco Mundial, ONU, e UNESCO. Além disso, busco refletir como tem se dado, no Brasil, o debate sobre esta temática: como são tratadas as questões étnicas e como tem acontecido a atuação do movimento negro como mecanismo de pressão e negociação junto aos órgãos estatais para colocar em prática as políticas afirmativas, em especial a Lei 10. 639/03, que trata da institucionalização e obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino do Brasil.

Apontarei no decorrer do primeiro capítulo a discussão de alguns conceitos como: raça, racismo, multiculturalismo, políticas públicas, ação afirmativa. Além disso, esboçarei de forma rápida um pouco da historicidade destes termos, além de discorrer sobre a articulação e atuação do movimento negro, para situar melhor o entendimento das problemáticas aqui propostas.

2.1 DISCUSSÕES E PROPOSTAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS SOBRE AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS

Art. 3º. Qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, origem étnica ou nacional ou a intolerância religiosa motivada por

considerações racistas, que destrói ou compromete a igualdade soberana dos Estados e o direito dos povos à auto determinação, ou que limita de forma arbitrária ou discriminatória do direito de cada ser humano e de grupo para pleno desenvolvimento é incompatível com as exigências de uma ordem internacional que é justa e garante o respeito aos direitos humanos, o direito de pleno desenvolvimento implica, igual acesso aos meios de progresso pessoal e coletivo e realização de um clima de respeito pelos valores de civilizações e culturas, tanto a nível nacional e mundial¹¹.

O fragmento acima ajuda a perceber as questões relativas ao racismo e ao preconceito étnico, a nível global e, concomitantemente, a nível nacional. Vejo uma tentativa de repensar as relações humanas, buscando, dessa forma, desenvolver um clima de respeito e tolerância nas esferas religiosa e étnica. Quando pensamos em Brasil, visualizamos tanto disparidades étnicas, como aquelas que impedem determinados grupos, em especial negros e índios, de estarem em pé de igualdade em relação à ascensão social e aos direitos básicos do cidadão.

Ao entrar em contato com a análise das relações étnico-raciais no Estado do Ceará, através de sua inserção nos projetos educacionais, procuro compreender os elementos que atuam nesse processo e se tornaram mais visíveis após a promulgação da Lei 10.639/03, em que se institucionalizou o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Afro-cearense. Esta abordagem nos leva também a retroceder cronologicamente para perceber como se deram determinadas construções históricas que criaram e cristalizaram certas ideias, representações e discursos. Como salienta Frank Ribard (2008):

A problemática do negro no Ceará articula-se com a série de imagens que compõe e justificam o discurso oficial da ausência ou do caráter muito marginal da presença do negro no Estado. Nesta versão, sustentada pela historiografia clássica produzida no âmbito do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), A Escravidão numa terra dominada pela economia pecuarista, teria sido incipiente, relativamente branda e precocemente desmantelada (1884) pelo pioneirismo do movimento abolicionista, por estas razões a participação negra teria sido tão pouco representativa a referência ao negro no Ceará desaparecendo inclusive no período republicano, como se fosse o próprio negro que tivesse sido abolido em vez da escravidão. (RIBARD, 2008, p.209).

Para a “gente de cor preta” no Ceará, de acordo com o que vimos no texto citado, alguns entraves e lacunas ainda se apresentam dificultando o reconhecimento e orgulho de ser negro, uma vez que estas pessoas vivem em um Estado que reproduz a ideia da ausência de

¹¹ Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU), sobre raça e preconceito racial, 1978.

negros. Em um artigo intitulado “Negros no Ceará!!”, a historiadora Silva Maria Vieira, comenta sobre as relações identitárias dos negros cearenses, onde ela percebe o não reconhecimento dos negros a partir do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), realizado em 2010. De acordo com a pesquisadora:

Ainda é muito difícil responder um questionário, seja do IBGE, no censo Escolar ou fazer a matrícula e afirmar a cor preta. Até porque ser negro no Brasil está para além da cor. Mas é certo que a cada novo censo a população preta aumenta e isso não é fruto de um milagre ou de um boom da população negra. Isso se dá principalmente porque mais pessoas estão assumindo sua história e sua afrodescendência. (VIEIRA, 2012, p.1/2).

Assim, a memória histórica oficial cearense elaborou reflexões que corroboraram para a desqualificação dos Afro-cearenses. A existência do racismo nos diversos contextos e no cotidiano da nossa população, como nos lembra RIBARD (2008, p.210), é presente “nos castigos, nas piadas e nos provérbios, ou nas experiências de vida dos negros cearenses, muitas vezes obrigados a se negar enquanto negros”. Como nos mostra Mendes (2010),

O Racismo verificado na prática social cearense criminaliza negrocolocando-o sob constante vigília, reproduzindo um modelo que mantém a população negra marginalizada do acesso a bens materiais e imateriais. Constroem-se limites raciais na cidade de Fortaleza delicadamente definidos por outros instrumentos em que não se pode ver explícito o racismo antinegro. Naturaliza-se a subalternidade dos espaços ocupados por negros. Essas fronteiras, quando ultrapassadas, causam nítido estranhamento percebido pelos que são vitimados por este racismo, seja na ocupação de postos de trabalho socialmente mais valorizados, seja na presença em espaços urbanos onde atua uma estrutura que “gentilmente convida” seus frequentadores negros a se retirar. É na transgressão a estes limites em que se monta uma rara situação que, junto a ocasiões possibilitadas pela transparência do discurso infantil e outras surgidas nos momentos de conflito, trás à tona um discurso explícito de racismo. (MENDES, 2010, p. 30)

A educação, em suas diversas esferas, pode se tornar um espaço por excelência para o desenvolvimento de um novo olhar sobre a população negra na sociedade cearense. Isto pode se dar tanto pelo reconhecimento de sua presença nos liames da História deste Estado, como pelo realce da visibilidade da participação social da população Afro-cearense. José Ilário Ferreira Sobrinho (2009), fala sobre a existência de um silêncio, desconhecimento e falta de interesse de fomentar e divulgar pesquisas que demonstrem a relevância e a presença dos negros no processo de formação da sociedade cearense. Em suas palavras:

O que quero dizer com isto é que grande parte da produção do conhecimento construído, passado e repassado, no processo de formação de todo o brasileiro, desde a sua entrada na escola até a universidade, ainda é hegemonicamente eurocêntrica, apesar de já haver algumas mudanças em alguns estados em razão da Lei 10.639 que torna obrigatório o Ensino de História da África e da cultura afro-brasileira no ensino. E isto inclui, especificamente e principalmente, a formação educacional do Cearense. (SOBRINHO, 2009, p.67/68).

Essa ausência de ações direcionadas pelas políticas públicas, pelo Estado do Ceará, e por seus agentes e órgãos, vai se redimensionando a partir de 2005, quando se observou uma tentativa de implementação da Lei 10.639/03. Torna-se, deste modo, um momento também de repensar as possibilidades, tanto da Educação quanto da pesquisa histórica, no desenvolvimento de novos olhares para a problemática racial do Ceará, no âmbito da transposição didática e também na atuação da sociedade civil pelo reconhecimento dos Afro-cearenses: sua História e Cultura.

Para melhor compreender a articulação, os discursos e ação dos organismos internacionais em relação à questão racial brasileira, nos valem das instituições mais emblemáticas: ONU, UNESCO e o Banco Mundial, pois estes têm se constituído como os principais atores na consolidação da nova ordem econômica internacional, seguindo os princípios do capitalismo mundial e as relações financeiras internacionais. Estes órgãos são responsáveis também por fomentar as políticas reparativas ou ações afirmativas, demandando, assim, um movimento de institucionalização de políticas públicas para negros e negras no Estado Brasileiro.

A UNESCO é agência das Nações Unidas especializada em educação. Desde a sua criação em 1945, trabalhou para aprimorar a educação mundial por meio de acompanhamento técnico, estabelecendo parâmetros e normas, criando projetos inovadores, desenvolvendo capacidades e redes de comunicação atuando como catalizador na proposta e disseminação de soluções inovadoras para os desafios encontrados. O estreito contato com Ministérios da Educação e outros parceiros em 188 países colocaram isso como eixo central de ação (...) o Brasil faz parte do E-9, grupo dos países mais populosos do mundo, onde a UNESCO promove ações prioritárias para o desenvolvimento no setor da educação. A principal diretriz da UNESCO é a Educação para todos, onde são desenvolvidas ações relacionadas ao fortalecimento da capacidade nacional, acompanhamento técnico, apoio a implementação de políticas nacionais de Educação através de diversos projetos, aprimoramento e democratização da educação em todos os seus níveis e modalidades¹².

¹² Declaração da UNESCO, 2005.

Nesta citação fica visível que a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) desenvolve ações junto aos países em várias áreas sociais. Apesar de não ser nosso objetivo, neste trabalho, aprofundar e dar visibilidade a intervenção destes organismos na comunidade internacional, pretendo visualizar a atuação deles, que no início dão ênfase ao combate à pobreza e logo após intervêm em esferas como a educação, relações sociais e ações afirmativas voltadas para os Afro-brasileiros. Assim,

Revitalizar os esforços da UNESCO no combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância nas áreas de sua competência; contribuir para a formulação e implementação de políticas nacionais e planos de ação de combate ao racismo e discriminação; aprofundar o conhecimento sobre o desenvolvimento de formas de discriminação herdadas do passado, notadamente aquelas ligadas ao período da escravidão e colonização e aquelas afetando os povos indígenas e as minorias culturais e religiosos; reforçar as atividades de conscientização e fortalecer as redes de solidariedade pela formação de novas parcerias e re-mobilização de antigos parceiros incluindo organização da sociedade civil, universidades, centro de pesquisa, estabelecimentos de ensino, e ONGs; reforçar as capacidades institucionais dos diferentes atores envolvidos para promover a pesquisa, a educação e comunicação no combate ao racismo e outras formas de discriminação¹³.

De acordo com o documento, percebe-se que existe uma articulação dos órgãos internacionais para o combate ao racismo e discriminação alimentados historicamente. No Brasil, essas relações desiguais se manifestam no meio social e fazem parte também do ambiente escolar, sendo necessária uma intervenção mais engajada do poder público e da sociedade civil organizada para promover de fato o combate a este tipo de discriminação. Nesse sentido, penso que as políticas públicas podem se tornar um mecanismo importante para alcançar tais objetivos.

Segundo Denilda de Faria (2011), ao lado da ONU, o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), tem como principal objetivo o combate à pobreza, sendo uma instituição multilateral presente em 166 países. Assim, a UNESCO procura estabelecer parcerias com governos, terceiro setor, iniciativa privada, organismos financeiros internacionais, pleiteando garantir a sustentabilidade do planeta, além de ter como objetivo também a melhoria das condições de vida dos pobres.

O Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento tem como mandato central o combate à pobreza. Em resposta ao compromisso dos líderes

¹³ Relatório, UNESCO, 2005.

mundiais de atingir os objetivos de desenvolvimento do milênio (ODM), o PNUD adota uma estratégia integrada sempre respeitando as especificidades de cada país, para a promoção da governabilidade democrática o apoio à implementação das políticas públicas e ao desenvolvimento local integrado¹⁴.

Ainda de acordo com Faria (2011), entre outras atividades, o PNUD desenvolveu, junto com Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), o projeto Combate ao Racismo e Superação das Desigualdades Econômicas (Projeto BRA/01/03). Tal projeto, iniciado em 2001, garantiu a constituição de um banco de dados sobre desigualdades raciais no Brasil. Os dados, amplamente divulgados pela imprensa, revelam que os negros do país ocupam as faixas mais baixas da pirâmide social brasileira. Esses dados foram utilizados também pelas organizações do movimento social negro por todo o país.

O Banco Mundial, por sua vez, consolidou-se no cenário internacional a partir dos anos 1980, nos quais observa-se uma queda de lucros devido à crise financeira mundial e do endividamento dos países periféricos:

Nos anos 80, a eclosão da crise do endividamento abriu espaço para uma ampla transformação do papel então desempenhado pelo Banco Mundial e pelo conjunto dos organismos unilaterais de financiamento. Estes passaram a figurar como agentes centrais de gerenciamento das precárias relações de crédito internacional, e o banco mundial ganhou importância estratégica na reestruturação econômica dos países em desenvolvimento por meio de programas de ajuste estrutural. De um Banco de desenvolvimento, indutor de investimentos, o banco mundial tornou-se guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e a abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado. (SOARES, 1996, p.20).

Há no ideário do Banco Mundial que a Educação é um instrumento que pode adequar o ser humano à economia de mercado, ou seja, pode desenvolver um capital humano para o aumento da produtividade e da força de trabalho. Como apontado por Paixão (2006), o banco mundial percebe que, ao destinar recursos para a educação dos mais pobres, reduz-se a pobreza, melhora-se a qualidade de vida e, conseqüentemente, há um aumento da produtividade do trabalho.

Nos discursos, estes organismos ressaltam a busca por uma “equidade” em que, segundo eles, para aumentar a qualidade da educação é necessário aumentar os gastos

¹⁴ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2005.

públicos neste setor. Porém, para Gentili (1996), dar este tratamento diferenciado não significa superar as desigualdades sociais, pois

Equidade é uma palavra que vem ganhando um espaço cada vez mais importante nos discursos dos políticos e tecnocratas neoliberais, bem como nos documentos e recomendações dos organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial e o FMI. Vale destacar que, “equidade” costuma se contrapor, na terminologia neoliberal, a “igualdade”. (...) o conceito de equidade articula-se assim com um conceito de justiça que reconhece a necessidade de respeitar, inclusive promover as diferenças naturais existentes entre as pessoas. Justo é o sistema social onde tais diferenças são respeitadas contra toda pretensão arbitrária (Política) por garantir uma suposta igualdade. (GENTILI, 1996, p. 43).

Nesse sentido, o que deveria ser um dever do Estado, ganha o caráter de mercadoria, reduzem-se as políticas sociais de caráter universalista e dão-se prioridade às políticas compensatórias. Ao invés de combater a pobreza, os organismos financeiros internacionais têm por objetivo tentar mantê-la em níveis razoáveis.

Este percurso foi realizado na tentativa de iniciar o processo de compreensão do advento das políticas compensatórias no Brasil. Prosseguimos nossas reflexões nos aproximando das políticas desenvolvidas pela ONU e UNESCO em relação às questões étnicas e raciais brasileiras.

Nos documentos e informações referentes a tais instituições, percebe-se que seus programas e projetos desenvolvidos no Brasil acontecem através de alianças e acordos de cooperação técnica junto aos Estados e Municípios. As ações primam por contribuir com o desenvolvimento de alguns eixos principais, como “a construção da paz, a erradicação da pobreza, luta pelos direitos humanos e o combate à discriminação racial e de gênero”. (PAIXÃO, 2006, p. 49).

No campo das relações raciais, a atuação da UNESCO, tem influenciado as pesquisas e debates sobre a temática no país, através de seu “Setor de Combate ao Racismo e à Discriminação”. Nos anos 50, financiou no país, pesquisas de intelectuais como Florestan Fernandes, Roger Bastide e Oracy Nogueira, sobre essa temática. Essas pesquisas tornaram-se clássicas, e até hoje são consideradas fundamentais para a compreensão da sociedade brasileira. Assim se apresentam o setor da UNESCO, que tem envidado esforços no sentido de elaborar instrumentos internacionais que embasem princípios, conceitos e critérios universais de apoio a luta contra o racismo e a discriminação. (PAIXÃO, 2006, p.50).

Dessa forma, os debates acerca dos principais instrumentos contra o racismo e a discriminação se dão na década de 1960: na Convenção contra a Discriminação na Educação; na declaração do princípio de tolerância de 1975; na declaração sobre raça e preconceito racial de 1978 e na declaração Universal sobre diversidade cultural de 2001. Mas as ações desenvolvidas pela UNESCO iniciaram-se ainda nos anos cinquenta, preconizando o debate, a pesquisa e o combate ao racismo e à discriminação racial.

2.2 AÇÕES AFIRMATIVAS E EDUCAÇÃO DOS AFRO-BRASILEIROS

Segundo Pestana (2006), o termo ação afirmativa foi criado na década de 1960, pelo presidente John Kennedy, nos Estados Unidos, mas já outros povos ao redor do mundo utilizavam-no em locais que tinham o intuito de reduzir as diferenças entre os indivíduos. Na década de 1960, começavam a serem implantadas políticas públicas para diminuir as desigualdades políticas, sociais, econômicas e educacionais dos cidadãos nos Estados Unidos. O termo é utilizado naquele país com a denominação de *affirmative e action* (ação afirmativa) e na Europa sob o nome de *discrimination* (discriminação) e *action positive* “ação positiva”.

Denilda (2006), em sua pesquisa, nos alerta para as questões etimológicas do termo “Ação Afirmativa”, utilizando autores como Reis e Sousa (2004):

Na Índia, por exemplo em 1940, antes de o presidente americano utilizar o termo Ação Afirmativa, certas ações foram executadas para que as denominadas castas inferiores tivessem participação no parlamento. Na Malásia a etnia predominante, os bumiputras, tem pouca representatividade na área econômica, já que o setor é dominado por indianos e chineses, diante deste fato, medidas foram tomadas para que esta etnia tivesse participação ativa no planejamento de ações destinadas ao setor econômico. Assim, estas medidas foram consideradas como Ação Afirmativa. (REIS E SOUSA, 2004, p.3).

Essas políticas sociais são intervenções do Estado que buscam garantir os direitos sociais. De acordo com Santos (2004), quando elas são compensatórias, abrangem “Programas Sociais que remediam problemas gerados em larga medida por ineficientes políticas preventivas anteriores ou por políticas contemporâneas que são *prima facie* socialmente não dependentes”. (SANTOS, 2004, p.58). Estas tem forte impacto nos processos de luta e conquista do pleno exercício da cidadania, além de serem importantes mecanismos pedagógicos de Educação de diferentes grupos sociais superando os entraves para uma cultura

de respeito às diversidades, sejam elas raciais, étnicas, culturais, de classe ou de gênero. É nessa perspectiva que as políticas de ação afirmativa se inserem no contexto americano:

De uma forma quase consensual sobre as políticas sociais compensatórias racialmente definidas, ou ainda, de discriminação positiva, aparece, quase sempre, associada às iniciativas políticas de ação afirmativa – ou *affirmative action* na versão norte-americana –, compreendidas enquanto instrumento político corretivo do hiato entre o princípio constitucional da igualdade e um complexo conjunto de relações sociais profundamente hierarquizados. Os resultados de sua aplicação nos Estados Unidos da América (EUA) são tomados quase sempre como exemplos paradigmáticos. (SISS, 2003, p.111).

Ainda de acordo com Siss (2003), no caso dos Estados Unidos, as políticas de ação afirmativa surgem em 1935, ligadas a uma Legislação Trabalhista. “Ela dispunha que o empregador que discriminasse sindicalistas ou operários sindicalizados seria obrigado a cessar a discriminação”. Esta era uma tentativa do estado americano tentar amenizar a discriminação no mundo do trabalho. Este termo também aparece logo em seguida, no quadro de lutas pelos direitos civis nos Estados Unidos, mais precisamente em 1961, quando o presidente J.F. Kennedy que, além de proibir as diferentes instituições governamentais norte-americanas de cometerem atos discriminatórios contra candidatos a empregos, preconiza que não fosse levado em conta: sua cor, religião ou nacionalidade. Tais questões podem ser aludidas a partir do seguinte fragmento,

(...) no governo de Lyndon Johnson (1963-1968) é que são criados mecanismos e estratégias importantes de combate e de superação das desigualdades sociais e de gêneros, principalmente. A partir de 1964 com base no artigo VII do Civil Rights Act, são criadas e implementadas políticas antidiscriminatórias com vistas a inibir discriminações no mercado de trabalho que tivesse por substratos a raça ou etnia, religião ou sexo ou a origem nacional dos trabalhadores. (SISSI, 2003, p.113).

A experiência norte-americana no campo das políticas de ação afirmativa demonstra que, para que esse projeto dê certo, é necessário o engajamento político do Estado, que tem como objetivo eliminar ou minimamente reduzir os índices de discriminação. Seria ingenuidade política, ressaltar, por parte dos afro-brasileiros, nutrir esperanças de que um país como o nosso, que foi escravagista por mais de trezentos e cinquenta anos, possa ter prontas, sem as devidas contradições, políticas de implementação de cidadania plena para todos os diversos grupos raciais ou étnicos. Nas palavras de Guimarães (1999),

Daí ser grande a responsabilidade deste Estado em elaborar mecanismos políticos de implementação da equidade de cidadania plena, que levem à democratização da sociedade, as desigualdades raciais ou de gênero ou como quaisquer outras, não se inscrevem na lógica da natureza, mas na lógica das relações. São elas mecanismos iníquos e escandalosos de estratificação social. São socialmente criados, podem e devem ser politicamente dirimidos. (GUIMARÃES, 1999, p.184).

As discussões sobre a necessidade de políticas de ação afirmativa no Brasil ganhou vulto nas últimas décadas do século XX. Num primeiro instante, através do movimento negro, que colocava este tema em suas pautas. Posteriormente, essas discussões foram ampliadas para outros espaços, em especial para o jornal impresso, a TV e o rádio. Na esfera governamental, algumas discussões foram feitas em fins dos anos 1980 e início da década de 1990. Porém, como nos aponta Siss (2003), “no âmbito das organizações que integram o movimento negro nacional o resultado das discussões sobre este tema apontam para uma ausência de consenso sobre a validade e a necessidade da implementação de tais políticas entre nós”. (SISS, 2003, p.31).

Desse modo, verifico que nem tudo é consenso entre os intelectuais, estudiosos e militantes do movimento negro nacional que levantam alguns argumentos contrários à necessidade de aplicação de políticas públicas no Brasil. Nessa perspectiva, Contins e Sant’Anna (1996), levantam alguns desses argumentos, ao falar da criação das instituições de fomento das políticas afirmativas no Brasil.

Em relação à criação de uma Secretária, com o objetivo primordial de defender e promover os afro-brasileiros, como por exemplo a extinta SEAFRO – Secretária Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Afro-brasileiras -, outros dirigentes de organizações que integram o Movimento Negro do Rio de Janeiro afirmam que criar uma Secretária especial para os afro-brasileiros, separada das outras a isola e, assim, as outras secretárias ficam desobrigadas de enfrentar o debate. Tal fato contribuiria ainda, segundo esses dirigentes para a formação de guetos local, de demandas dos afro-brasileiros. Tais demandas deveriam ser resolvidas na esfera do Estado, e não fora dele. (CONTINS E SANT’ANNA, 1996, p.36).

Outro exemplo é o de Hélio Santos, ativista do Movimento Negro Nacional. Ele entende que a implementação de políticas afirmativas no Brasil é uma necessidade histórica e acredita ser preciso que se incentive entre nós o surgimento de uma igualdade de oportunidades.

No Brasil, em diversas regiões, como na Bahia, no Maranhão e no Piauí, os não brancos são vasta maioria. As cotas, nesses lugares beneficiariam as majorias e não as chamadas minorias, tradicionalmente atingidas pelas políticas de cotas, como é o caso dos Estados Unidos!!. No Brasil, tenho observado, quando algum setor ou pessoa quer se colocar contra um encaminhamento que busque compensar o seguimento negro, vem à baila a expressão “políticas de cotas”. Percebo mesmo a existência de um conceito já previamente elaborado, em que a expressão vem com forte significado que adultera a ideia do que realmente vem a ser políticas compensatórias. (SANTOS, 2001, p.04).

O que Santos (2001) postula é o perigo de fazer uma simples importação de soluções adotadas por outros países sem ter o cuidado de fazer os ajustes e as adaptações à nossa realidade. Ele ressalta ainda que essa necessidade em estabelecer as políticas compensatórias em favor dos Afro-brasileiros deve ser guiada por um duplo objetivo: de um lado, permitir igualdade de oportunidade e tratamento e de outro, desenvolver uma pedagogia “reversiva, que não só reconstrua a estima negra, mas que também desenvolva atividades educativas que atinjam a todos contra o racismo”. Desse modo, Hélio Santos (2001) pensa tanto uma legislação, dentro das especificidades brasileiras, como também propõe que sejam criadas e estimuladas estratégias pedagógicas que atinjam as relações socioculturais no combate ao racismo.

Nos âmbitos governamentais Federal, Estadual e Municipal – algumas discussões e iniciativas em relação às políticas de ação afirmativa vêm acontecendo. No ano de 1996, além do Seminário Internacional “Multiculturalismo e Racismo: O papel da ação afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos”, promovido pelo Ministério da Justiça em Brasília, foi criado o GTI – Grupo de Trabalho Interministerial, que tem por objetivo principal discutir, elaborar e implementar projetos políticos para a valorização e elevação dos padrões de vida dos Afro-brasileiros. Por isto, o GTI afirma ser inegável a existência de elevados índices de desigualdades entre a população brasileira:

As ações afirmativas são medidas especiais e temporais, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas garantindo a igualdade de oportunidades de tratamento, bem como, de compensar perdas provocadas pelas discriminações e marginalizações decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado. Cabe ao governo Federal, em função de sua posição estratégica, além de executar as medidas que lhe competem diretamente, estimular os governos estaduais e municipais a adotarem as medidas em seu âmbito. (GTI, 2001).

O GTI busca como meio de realizar a articulação das políticas afirmativas no Brasil, uma chamada à União Nacional, para a qual, segundo esse órgão, serão necessários o envolvimento, tanto de esfera da sociedade civil, como os movimentos sociais e o movimento negro nacional, igrejas, sindicatos, partidos políticos, universidades e iniciativa privada. A sua atuação se dará em várias esferas, inclusive aquelas ligadas às propostas de políticas para a área da Educação, em vistas de

Construir mecanismos facilitadores do ingresso de afro-brasileiros nas universidades públicas e privadas; elaborar programas para a concessão de bolsas universitárias para alunos afro-brasileiros, seja na graduação seja na pós graduação... Elaborar mecanismos de estímulo às Escolas Comunitárias e tecnoculturais que desenvolvam programas especiais de educação infantil com bases na cultura afro-brasileiras; promover e estimular a produção de materiais didáticos – pedagógicos que enfatizem a história, a cultura e a tradição dos afro-brasileiros¹⁵.

Outra questão que deve ser problematizada é a do multiculturalismo, já que moramos em um país de dimensões continentais, que comporta uma grande variedade étnica. A esse respeito, Ronaldo Júnior (2007) diz que “no multiculturalismo objetiva-se a convivência entre diferentes”. Teoricamente, essas diferenças se expressam em raça, etnias, valores, costumes, hábitos, religiões e culturas, em que se procura promover um canal dialógico a partir das diferenças, buscando extrair pontos de convergências. Voltarei a problematizar o termo multiculturalismo nas discussões a seguir.

Isto pode ser visto na Declaração de Durban (ONU, 2001), na qual é reafirmada a importância das ações afirmativas como estratégias para alcançar a igualdade e integrar os segmentos populacionais discriminados. Como destaco no artigo 107 deste documento:

Art. 107. Destacamos a necessidade de desenhar, promover e aplicar no plano nacional, regional e internacional, estratégias, programas e políticas assim como legislação adequada, que pode incluir medidas especiais e positivas, para promover um desenvolvimento social equitativo e a realização dos direitos civis e políticos, econômicos, sociais e culturais de todas as vítimas do racismo, da discriminação racial, da xenofobia e das formas conexas de intolerância, dando-lhes, particularmente mais efeito nas instituições políticas, judiciais e administrativas, assim como a necessidade de incrementar o acesso efetivo à justiça e de garantir os benefícios do desenvolvimento e da tecnologia que contribuam efetivamente para melhorar a qualidade de vida de todos sem discriminação¹⁶.

¹⁵ GTI – Propostas de Políticas de Ação Afirmativa para a área da Educação, 2001.

¹⁶ Declaração de Durban, Organização das Nações Unidas (ONU), 2001, p.19.

Percebo, levando em consideração a bibliografia, nos documentos e informações vistas até aqui, o interesse dos organismos internacionais para com as políticas específicas para grupos historicamente discriminados, bem como para a questão racial brasileira. Pelas mãos dos organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial, a preocupação se apresenta associada ao discurso do alívio à pobreza. Pelos organismos multilaterais, como ONU e UNESCO, pelo viés da fraternidade e convivência entre os povos. Mesmo considerando o trabalho diferenciado da UNESCO e da ONU, verifico que a conjuntura atual de organização econômica mundial estabelece um clima favorável a um desenvolvimento de políticas compensatórias, focalizadas em grupos específicos.

No entanto, outras possibilidades precisam ser averiguadas para uma melhor apreensão do movimento de incorporação das políticas afirmativas e de valorização etnoracial no Estado Brasileiro. Sendo assim, torna-se necessário, para o objetivo deste trabalho, analisar as articulações dos diversos movimentos sociais e as teorias desenvolvidas pelos intelectuais que resvalarão nas possibilidades da Lei 10.639/03 e, conseqüentemente, no engendramento das políticas afirmativas para negros e negras, na perspectiva do combate às desigualdades raciais e sociais, tendo como mecanismos para alcançar tais fins a inserção no currículo e nas práticas de ensino de metodologias voltadas para o reconhecimento e valorização da “gente de cor preta”. Nos anos 1990, surgiram movimentos que exigiam a adoção de políticas compensatórias a título de reparação, bem como a indenização monetária a ser paga pelo Estado Brasileiro aos descendentes de africanos escravizados no Brasil¹⁷.

Outro aspecto que merece ser destacado é a questão da pluralidade cultural presente no multiculturalismo, que quebra com a concepção de cultura uniforme que é bastante difundida nas mentalidades e na produção de material didático no Brasil. Nesse sentido, Clodoaldo Cardoso (2003) nos alerta sobre alguns aspectos do multiculturalismo que problematizam a suposta harmonia entre as diferentes “raças”: “a solidariedade multicultural libertadora não significa uma harmonia sólida entre as culturas, mas contém antagonismos e incertezas”. Ela está mais orientada em potencializar pontos de interação do que harmonizar interesses conflitantes.

¹⁷ À época, o Deputado Federal Paulo Paim (PT/RS) apresentou projeto de Lei que continha essa reivindicação e objetivava atribuir, a título de reparação, cento e dois mil reais, para cada descendente de escravo no Brasil. Trata-se do projeto de Lei nº 1.239, de 1995.

Os debates teóricos e as análises em torno do multiculturalismo que se inicia nos finais dos anos 80 buscam perceber seus significados tanto em uma abordagem reducionista, quanto na sua forma mais ampla, enquanto movimento político capaz de alavancar ou impor obstáculos ao processo de construção da cidadania dos Afro-brasileiros ou de outros grupos culturais e racialmente diversificados, como os índios. Munanga (2000) encara este debate como salutar, uma vez que nos países europeus, em nome do “respeito” à diversidade, foram promovidas novas formas de discriminação racial, étnica ou cultural:

Em nome, dessas diferenças, inclusive é por isso que eu acho que o multiculturalismo é uma faca de dois gumes, porque em função do multiculturalismo, a partir do multiculturalismo, o apartheid se reforçou, porque segregacionismo já existia na África do Sul, durante a colonização inglesa, mas, a partir de 48 se inova aqui para preservar os interesses dos boers, e simplesmente a questão cultural de cada um vai se desenvolver, separar, cultivando seu Deus e sua identidade (...) porque é em função disso que os Europeus dizem: bom, se os outros, árabes e negros querem preservar sua identidade, temos o direito de preservar a nossa também, nós não somos obrigados a viver junto com eles. (MUNANGA, 2000, p.28).

Com isto, compreendo que não se pode conceber o multiculturalismo de forma homogênea, nem unívoca, uma vez que as diversas concepções trazem também diferentes dimensões multiculturais que permitem leituras diversificadas tanto de seus significados quanto de sua estruturação. Isto vai depender do tipo de sociedade em que ele se apresenta e do contexto histórico em que ele emerge. D’souza (1991) e Bloom (1997) ao mencionar em à essência do multiculturalismo nos alertam para as formas de apreensão, ou seja, como este movimento pode ser uma proposta ingênua, portadora de uma “falsa consciência” dos “verdadeiros problemas culturais”; pode também ser uma forma de “estratégia política de integração social” centrada em valores nacionais comuns, como os que incorporam a diversidade.

Ao falar da dinâmica do multiculturalismo no seio da sociedade, Siss (2003) elege alguns teóricos para explanar tais pontos de vista, ao se reportarem às diversas formas como se apresenta o multiculturalismo. Para ele, esta é uma área de confronto das diferentes ideologias que visam conformar diferentes práticas políticas. “Pode-se atestar” sua relevância se levarmos em consideração o “crescente número de análises, pesquisas e debates daí surgidos”, como meio para entendermos também esferas que como esta, se preocupam com a cidadania e a educação dos povos negros.

Estas pesquisas se dividem em temas que, ora contemplam os aspectos políticos caracterizados como agentes de transformação social, ora destacam as limitações e a efemeridade do multiculturalismo. Para Gonçalves e Silva (1998),

O multiculturalismo constitui-se ainda como uma característica fundamental e intrínseca a sociedades culturalmente estratificadas nas quais essa diversidade é percebida como elemento de tensão dos processos de construção da unidade nacional. Nas sociedades assim estruturadas, os grupos sociais “excluídos dos centros de decisão” por questões econômicas e sobretudo por questões culturais problematizam e contestam de forma veemente a unidade nacional. É por isso que o multiculturalismo é geralmente concebido como problemático por aquelas sociedades que sendo culturalmente diversificadas, apresentam-se como monoculturais. (GONÇALVES E SILVA, 1998, p.35).

Nesta perspectiva, compreendo com estes autores que a prática da tolerância com os culturalmente dominados, não acarreta necessariamente respeito e aceitação, mas permite a algum grupo culturalmente dominante colocar sobre o seu controle o gerenciamento da diferença cultural, como nos mostra Philomena Essed (1995) ao falar da concepção, estruturação e propostas do multiculturalismo nos Países Baixos. Segundo ela, “problematizam-se a diferença a partir de valores do grupo dominante, entendidos como normas. As relações de dominação percebidas como históricas, social e politicamente construídas são mantidas fora do embate”.

Ao se contrapor aos argumentos levantados por Essed (1995) contra o multiculturalismo, Siss (2003) nos abre um leque de possibilidades ao nos advertir que é preciso ir além de tais problemáticas, buscando outras categorias que possam melhor demonstrar as possibilidades do multiculturalismo, como a prática frutífera:

Entretanto, tais argumentos deixam de fora categorias de análise importantíssimas como gênero, classe e, sobretudo, o papel do Estado como implementador de políticas públicas responsáveis pela eliminação das desigualdades. Creio também que o resultado das análises elaboradas por determinados autores deve ser entendido como característico das sociedades por eles analisadas, típico, portanto do contexto sócio-histórico daqueles países, não se constituindo de forma alguma, como um paradigma analítico competente de caráter universalista, explicativo do multiculturalismo, em toda e qualquer sociedade posto que, em outros países da Europa e das Américas, ele estrutura-se de forma diversa da aqui apresentada”.(SISS, 2003, p.92).

A realidade brasileira é diferente da holandesa e da dos Países Baixos. Na opinião de Siss (2003), tanto o Brasil como os Estados Unidos se assemelham, pois são nações com

longos passados escravagistas. Também devemos levar em consideração que “nestes dois países a agenda política do multiculturalismo vai incorporar componentes importantíssimos e fundamentais como relações raciais, desigualdades, lutas pela cidadania e o papel desempenhado pelo Estado”. Nesse ínterim, o Brasil, a partir dos atores históricos coletivos se articulam nas lutas pelo respeito à diversidade cultural, pelo fim das desigualdades raciais e pela implementação de uma cidadania de fato plena. Nesse sentido, o multiculturalismo abarca as relações daqueles que construíram historicamente a nação, diferente dos que habitavam os Países Baixos, que são, em sua maioria, imigrantes.

Neste mesmo prisma, Gonçalves (1998) preconiza que o multiculturalismo é um movimento que expressa a “afirmação de uma subjetividade que luta contra a discriminação racial enquanto forma de exclusão. Para este, o movimento multiculturalista nasce em sociedades culturalmente estratificadas em que “os grupos culturalmente dominados não se interessam mais em integrar-se ao modelo culturalmente dominante”. Decorrem daí suas bandeiras de luta, que se levantam contra a desigualdade e pelo respeito às diversidades.

Mas, isto não quer dizer que se trata de um movimento que se preocupa somente com o reconhecimento da diversidade cultural e é guiado por ideias de tolerância ou convivência harmônica. O autor nos lembra ainda que na sua gênese, este movimento, o multiculturalismo, assumiu uma política radical e por vezes de confronto, no contexto de alguns Estados Nacionais na Europa e nos Estados Unidos.

(...) Esses movimentos, foram movimentos sangrentos em alguns lugares, por exemplo, na França, esse movimento do multiculturalismo vai aparecer nas periferias de forma violenta. Eles são, por exemplo, os muçulmanos que já estão ali dentro há muito tempo, que não se assimilam e que de repente, decidem dizer: Nós queremos morar aqui mas não queremos ser franceses. (...) a mesma coisa ocorre com esse movimento nos Estados Unidos, na Alemanha, enfim o multiculturalismo não aparece como algo “cool, legal, bacana, mas ele aparece como movimento em alguns lugares e principalmente nesses países do primeiro mundo como movimentos muito violentos. (GONÇALVES, 1998, p.7-8).

A partir destes fragmentos, problematizou-se acerca das práticas de reparação dos danos gerados pelas relações racistas e discriminatórias impostas ao negro com a participação do Estado Brasileiro. Se só ficassemos no pagamento de indenização em dinheiro, poderia ser insuficiente para a população afro-brasileira a aquisição e o exercício dos direitos básicos uma vez que o cerne do preconceito e do racismo poderiam não ser tocados e nem problematizados.

Consequentemente, nada seria feito para romper as barreiras que separam a população negra brasileira do pleno exercício dos seus direitos básicos como acesso ao mercado de trabalho e à educação. Júnior (2007) reconhece que a adoção de ações afirmativas do Estado Brasileiro, além de reparar os danos atuais e prestar contas com a História, promove a inclusão, a integração e o convívio dos diferentes. Sendo, desta forma, um compromisso do Estado com a conformação de uma sociedade diversificada e plural. Esta ideia é sintetizada pelo autor:

Mais do que um simples pagamento de uma indenização pecuniária que direciona erroneamente o instituto da responsabilidade civil do Estado para uma perspectiva civilista, a adoção compulsória de políticas públicas em benefício dos negros tem a nítida vantagem de proporcionar condições para o desmonte, mediante processos educativos e de comunicação, do estigma de inferioridade que carrega a população negra no Brasil e, dessa forma, contribuir efetivamente para a instituição de uma sociedade mais igualitária, multicultural e democrática, em que seja reconhecida a existência de diversas culturas e a elas seja conferido o mesmo grau de importância. (JÚNIOR, 2007, p.98).

A ideia de respeito às diferenças desenvolvida nesta pesquisa, dando ênfase às estratégias multiculturais, busca problematizar a separação fundada na adoção e implementação de ações afirmativas pelo Estado brasileiro, levando em consideração o tipo de dano que se pretende compensar: a segregação, o preconceito racial e a privação de direitos. Nesta perspectiva, busca-se elencar os aspectos mais gerais sobre a conformação e o processo de gênese das ações afirmativas no Estado brasileiro, pauta esta que vem sendo objeto de debates no parlamento, na academia, nos meios jurídicos e na própria sociedade, tornando-se, desta forma, a abertura de um canal de diálogo.

2.3 RAÇA E RACISMO: ASPECTOS HISTÓRICOS

Para uma melhor aproximação e contextualização histórica do objeto desta pesquisa e para otimizar a delimitação de alguns pressupostos, conceitos e pontos de partida, entendo ser necessário realizar uma breve reflexão sobre raça e racismo como elementos presentes na História dos Afro-brasileiros, em virtude dos objetivos a serem alcançados com a aplicação da Lei 10. 639/03. Sendo assim, o espaço educativo, ou seja, a escola, pode se tornar um lugar por excelência para a problematização e desconstrução de certos conceitos e preconceitos que permeiam a mentalidade da sociedade brasileira, e no nosso caso, em especial, a cearense.

Esses elementos serão de suma importância para a construção do objeto da pesquisa pelas circunstâncias históricas e pelas possíveis contradições presentes no debate das políticas de ação afirmativa para a população Afro-brasileira.

Nesse sentido, realizo algumas considerações. No primeiro momento, sobre raça e etnia, desaguando, assim, nas questões concernentes às articulações do racismo no Brasil. Secundariamente, abordarei as discussões que refletem sobre elementos ligados ao estabelecimento das relações multiculturais, perseguindo, desta forma, a relação dos vários elementos advindos das relações socioculturais históricas, com a aplicação das políticas afirmativas no Estado Brasileiro.

Início as concatenações a partir das teorias e discussões acerca das quais muitos pesquisadores vêm se debruçando, como é o caso do racismo e das estratégias de luta elegidas pelo movimento negro organizado e, concomitantemente, pelas ações realizadas através do Estado, a partir de tais pressões.

Há uma tendência de muitos pesquisadores de, gradualmente substituir a categoria de raça em favor da categoria etnia, pois, comprovadamente, não existe mais legitimidade científica para o entendimento de raça como a categoria biológica na medida em que “as desigualdades atuais entre os chamados grupos raciais não são consequência de sua herança biológica, mas produtos de circunstâncias sociais, históricas e contemporâneas e de conjunturas econômicas, educacionais e políticas”¹⁸.

O conceito de raça é produzido no interior das relações sociais e de poder ao longo do processo histórico, ou seja, é uma construção social e histórica, como infere Praxedes (2005):

(...) Embora biologicamente falando, não existam raças humanas, os preconceitos que temos incorporados continuam a ensinar-nos a julgar e avaliar as capacidades dos indivíduos e coletividades de acordo com a raça biológica na qual os classificamos. Na prática, sempre que associamos um comportamento social a uma característica biológica de um indivíduo ou grupo estamos relacionando de forma racista. Em outras palavras mesmo desmentidos pelas ciências os preconceitos racistas permanecem vivos nas mentes de muitos indivíduos e coletividades. (PRAXEDES, 2005, p.112).

Vendo por este prisma, o termo raça esconderia as determinações históricas a partir de uma dada neutralidade, da determinação biológica. Os pesquisadores da temática estão

¹⁸Declaração sobre Raça, da Associação Norte Americana de Antropologia, 1998, citada por Praxedes, 2005, p.110.

paulatinamente substituindo-o pelo termo *etnia*, que reconfiguraria o conteúdo e carregaria consigo questões ligadas à esfera cultural. Ainda segundo Praxedes (2005),

A palavra "etnia" foi inventada pelo zoologista francês Vacher de Lapouge, por volta de 1896, para designar o sentimento de vida comunitária, de vínculo afetivo, da solidariedade, de compartilhamento de costumes e da crença na mesma origem e ancestralidade entre indivíduos, distinguindo-se, portanto, da classificação dos seres humanos como pertencentes a raças ou nações. (PRAXEDES, 2005, p.11).

Outro autor que também discute a epistemologia do conceito da palavra *etnia* é Paixão (2006). Segundo ele, o significado de *etnia* supera, em alguns aspectos conceituais, a análise do conceito de *raça*¹⁹, o viés propalado pela abordagem étnica é insuficiente para a análise mais apurada do movimento histórico que produziu, ou ainda produz, um quadro de exclusão social de negros e negras brasileiros (as). Nas palavras de Paixão (2006):

Em muitas situações o conceito de *etnia* vem sendo aliado a um certo determinismo cultural. O privilégio à categoria *etnia*, em tese, conceito mais próximo da realidade pode levar ao risco da restrição da questão ao aspecto da tolerância e valorização cultural, negando, assim, o processo de exclusão social. (PAIXÃO, 2006, p.6).

Ao falar do problema das "raças" no Brasil, Maria Nilza da Silva e Pires Laranjeira (2007), diz que no século XIX este país foi considerado um laboratório para cientistas do mundo inteiro que se debruçavam pela temática racial. Segundo estes autores, havia uma preocupação com algo que era comum no Brasil: a mistura de raças, ou seja, a mestiçagem. Muitos falavam que o contato entre as diferentes raças era um ponto negativo, uma vez que geraria um povo "desequilibrado" e "decaído", tornando necessária a preservação das "raças puras". Alguns acrescentam que a raça superior era a ariana, que deveria ser salvaguardada da mistura com outras raças. Neste caso, articulava-se a eliminação gradual que compunham as raças inferiores ou mestiças.

Para Silva e Laranjeira (2007):

Vivenciava-se um contexto em que a ciência estava voltada para a perspectiva darwinista, evolucionista e poligenista. A existência de várias

¹⁹ Isto não significa que serão desprezadas, nesta pesquisa, as contribuições advindas do debate sobre as noções de *raça* e *etnia*, mas é preciso considerar que estes conceitos e classificações foram construídos por cientistas europeus, com o objetivo de classificar as diferenças entre os homens. As categorias *raça* e *etnia*, quando utilizadas no corpo desta pesquisa, devem ser compreendidas como categorias históricas.

raças era justificada pela antropologia física, e, não somente por isso, mas também pela mentalidade vigente quanto as raças, acreditava-se na existência de raças superiores e inferiores. A ciência justificou e norteou o comportamento racista difundindo ideias como a necessidade de proteção contra o contágio das raças consideradas inferiores. (SILVA E LARANJEIRA, 2007, p.125).

A ideia de nação brasileira estava se formando e, neste contexto, havia a preocupação de como ela iria se livrar de um mal que estava na raiz das consideradas raças inferiores. Para que o país, que estava se impondo enquanto nação, se desenvolvesse e fizesse parte do processo civilizatório mundial, o objetivo era ceifar essas ditas influências negativas.

Corroborando com estas ideias estavam os eugenistas que destacavam que a mestiçagem era um “problema racial brasileiro”, considerado um impasse capaz de retardar o desenvolvimento do país. Shawarcz (1998) comenta sobre as previsões dos eugenistas brasileiros e sobre como resolver os problemas raciais a partir das primeiras décadas do século XX, em que empenharam-se em eliminar aquilo que, segundo as ideias dominantes, inferiorizou o povo brasileiro ganhando força e resultou em uma política aberta em defesa do embranquecimento.

O antropólogo Roquete Pinto, presidente do Congresso Brasileiro de Eugenia, realizado em 1929 previa que em 2012, o país não teria mais nenhum negro e índio. A população seria predominantemente branca, representando 80% e os mestiços seriam apenas 20%. O “branqueamento” seria uma solução para o Brasil. É nesse contexto e com esse teor que a temática racial hoje considerada por muitos como um tabu era debatida nos meios políticos, econômicos e outros. Pois, tratava-se de um problema da nação brasileira. Desde então, a ideologia do branqueamento foi se desenvolvendo. (SHAWARCZ, 1998, p.177).

Desta forma, o “branqueamento”, enquanto meio de limpar a sociedade que se queria moderna, foi uma das medidas tomadas por políticos e intelectuais do início do século XX. Mas temos que perceber, também, que o ideal de branqueamento não se restringia só com a questão da cor, era também uma necessidade de “limpeza” da raça, sobretudo, uma forma de exclusão daqueles que representavam o não desenvolvimento e a não civilização. A inquietação em resolver o problema do negro traduz-se em ações para eliminar aquele que causava desconforto.

Ao se referir às práticas da política higienista na cidade de São Paulo, no início do século, Raquel Rolink (1989) nos apresenta uma ideia de como se dava essa articulação do planejamento urbano que retirava os moradores negros da região central, considerada nobre, e,

desta maneira, reservava o espaço das elites paulistanas. Esta separação/segregação dos negros, sobretudo, estava baseada numa concepção de que era necessário “afastar e desinfetar” a pobreza e os negros.

Na cidade que se quer civilizada, europeizada, o quilombo é uma presença africana que não pode ser tolerada. Isso se manifesta desde a formação do código de posturas municipal em 1886, visando proibir essas práticas presentes nos territórios negros da cidade: as quituteiras devem sair porque atrapalham o trânsito; os mercados devem ser transferidos porque afrontam a cultura e conspurcção a cidade; os pais-de-santo não podem mais trabalhar porque são embusteiros que fingem inspiração por algum ente sobrenatural. [...] A operação limpeza foi implacável: para a construção da Praça da Sé e remodelação do Largo Municipal, os cortiços, hotéis e pensões das imediações foram demolidos. Está ligado a esse processo de “limpeza” do centro de expansão e consolidação do Bixiga como território negro em São Paulo. (ROLNIK, 1989, P.32-33; 34).

Ao abordar o racismo, percebe-se, através das leituras históricas, sociológicas e antropológicas, que no Brasil ele nasce associado à escravidão. Enquanto discurso, o racismo se estabelece, principalmente, após a abolição com base nas teses de inferioridade biológica dos negros, e ganha um enorme poder de difusão, sendo uma baliza para compreender os liames do desenvolvimento nacional e seus entraves.

Em artigo intitulado “Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil”, Luciana Jaccoud (2008) nos aponta questões relevantes acerca do racismo Brasileiro. A autora nos leva a perceber os principais argumentos que permearam esse debate em que se destaca o papel da ideologia do branqueamento e, posteriormente, da democracia racial, como elementos formadores de um projeto nacional em um século marcado pelo esforço de modernização do país onde se impunham as visões hierárquicas do social e o desenvolvimento das divisões presentes na sociedade como meio para organizar a institucionalização de um estado republicano e democrático.

As teorias racistas, então largamente difundidas na sociedade brasileira, e o projeto de branqueamento vigoraram até os anos 30 do século XX, quando foram substituídos pela chamada ideologia da democracia racial. Nesse novo contexto, entretanto, a valorização da miscigenação e do mulato continuaram propiciando a discriminação de um ideal de branqueamento como projetos pessoal e social. Sua crítica só ganhou repercussão nas últimas décadas do século XX, quando a denúncia da discriminação como prática social sistemática, denunciada pelo Movimento Negro, somou-se às análises sobre as desigualdades raciais entendidas não como simples produtos de históricos acúmulos no campo da pobreza e da educação, mas como reflexos dos mecanismos discriminatórios. (JACCOUD, 2008, p.49).

A autora aponta, ainda, para as relações de poder expressas num contexto de grande força do pensamento autoritário que, segundo ela, ganhou expressão máxima na obra de Francisco Campos de Oliveira Vianna, da geração de intelectuais autoritários dos anos 1920. Essas relações, que influenciaram praticamente todo o século XX, eram uma resposta a um estado de desorganização social em que se buscava uma diferente concepção de nação que afirmasse a unidade de um povo e sua identificação em torno de um conjunto integrado e harmonioso, no qual a questão racial era sistematicamente negada.

O Racismo é amplamente reconhecido como princípio ativo do processo de colonização. Ainda de acordo com Jaccoud (2008), a valorização do homem branco e de sua cultura não forjou no Brasil colônia “a construção de um pensamento racista sistematizado ou mesmo em um projeto de nação ancorado na afirmação da superioridade racial”. Os defensores da escravidão, não recorriam às teorias de inferioridade racial:

(...) se a elite colonial brasileira não organizou um sistema de discriminação legal ou uma ideologia racista que justificasse as diferentes posições sociais dos grupos raciais, ela compartilhava um conjunto de estereótipos negativos em relação ao negro que amparava sua visão hierárquica de sociedade. Nesse contexto, o elemento branco era dotado de uma positividade que se acentuava quanto mais próximo tivesse da cultura europeia, os estereótipos ligados à raça e ao ideal de branqueamento operaram ativamente enquanto vigorou a escravidão. (JACCOUD, 2008, p.51).

A partir dessa análise percebe-se que a abolição da escravatura não significou o início da desconstrução dos valores associados às “designações de cor”. Pelo contrário, não apenas se observou a continuidade dos fenômenos do preconceito e da discriminação racial, como esses foram fortalecidos com a difusão das teses do chamado “racismo científico”. Luciana Jaccoud (2008) observa que a adoção, pela elite brasileira, de uma “ideologia racial” teve início nos anos de 1870, tendo se tornado amplamente aceita entre as décadas de 1880 e 1920. Entre seus expoentes pode-se citar Nina Rodrigues, Sílvio Romero e Euclides da Cunha. Assim, a disseminação destas teses racistas em terras brasileiras e sua construção na forma de uma ideologia racial se dão no período final da escravidão, quando estava em curso o processo de adaptação da sociedade brasileira à mudança do status jurídico da população negra.

Hebe Matos (2000) nos diz que a abolição não significou o início da desconstrução dos valores associados às “designações de cor”. Segundo ela, a emergência do conceito de raça permitiu a construção de uma “contrapartida possível à generalização de uma concepção

universalizante de direitos do cidadão em sociedades que não reuniam condições políticas efetivas para realizá-lo”. (MATOS, 2000, p.12). Nesse mesmo período dá-se o “nascimento da República” (1889), durante o qual foram difundidos largamente ideais de igualdade e cidadania. Porém, a República nascente não estendeu estas benesses aos negros. Como nos mostra Carvalho (1996),

Efetivamente, a república não foi capaz de promover ações em defesa da ampliação das oportunidades da população negra. A formulação e consolidação da ideologia racista ocorrida neste período permitiu a naturalização das desigualdades raciais que foram, assim, reafirmadas, em novo ambiente político e jurídico. Não mais separadas pelo direito de propriedade, pela história, religião ou cultura, as raças se separariam por desigualdades naturais. (CARVALHO, 1996, p.26).

Tais considerações nos levam a perceber que o enfrentamento dessas desigualdades seria, entretanto, identificado como um apelo e uma exigência nacionais, na medida em que somente um país branco seria capaz de realizar os ideais do liberalismo e do progresso. Desse modo, as desigualdades entre as raças, “agora interpretadas como intrínsecas às suas diferentes naturezas determinariam as potencialidades individuais e resvalariam para o cenário político e social onde a capacidade de participação dos negros não seria entendida a não ser com restrições”. (JACCOUD, 2008, p.59).

Nesse contexto, o desejado progresso do país dependia não apenas do seu desenvolvimento econômico ou da instalação de instituições modernas, pelo contrário, a teoria do aprimoramento racial, dominou o cenário político e influenciou as decisões públicas no final do século XIX, se estendendo às décadas de 1920 e 1930, como salienta Skidmore (1976):

As elites nacionais percebiam a questão racial de forma cada vez mais positiva: para eles, o Brasil parecia branquear-se de maneira significativa, e o problema racial se encaminhava para uma solução. É o que apontam por exemplo, os debates parlamentares que acompanharam a apresentação ainda na década de 1920, de projetos de lei na câmara dos deputados visando impedir a imigração de “indivíduos de cor preta”. Seus opositores reuniam não apenas os que identificaram um teor racista nesses projetos, mas também aqueles que os consideravam inócuos, pois a trajetória recente já assegurava que o negro estava fadado ao desaparecimento no país em algumas décadas²⁰.

²⁰Esse mesmo discurso é encontrado, ainda, nos debates da Assembleia Constituinte de 1934. No final do Estado Novo, Getúlio Vargas ainda justificaria a assinatura de um Decreto-lei (1945) que deveria estimular a imigração européia com as seguintes palavras: “[...] a necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características básicas mais desejáveis de sua ascendência”. Cf: Hofbauer, 2006, p.213.

Compreendemos, desta forma, que nos anos de 1930, o Brasil passou por uma reconfiguração na vida política e social nacionais. “Chega ao fim” a República Velha e os vencedores da Revolução de 1930 articulam e colocam em prática outro projeto de Estado, que foi pautado no desenvolvimento econômico e industrial com um viés na modernização da nação. Desta forma, são redefinidos os princípios da identidade nacional e a ideia de nacionalidade ganha um sentido étnico carregado de elementos agregadores, gerando o mito da democracia racial. Munanga (1997) faz algumas considerações sobre este redesenho das nossas relações culturais e sociopolíticas, tomando Gilberto Freyre como referência:

(...) Gilberto Freyre fez o seu aparecimento no cenário para atender a essa nova demanda. Ele retoma a temática racial até então considerada não apenas como chave para compreensão do Brasil, mas também para toda a discussão em torno da questão da identidade nacional. Porém, ele desloca o eixo da discussão, operando a passagem do conceito de raça ao conceito de cultura. Como escreve Renato Ortiz, essa passagem permite maior distanciamento entre o biológico e o cultural, bem como, elimina uma série de dificuldades colocadas anteriormente a respeito da herança atávica do mestiço. (MUNANGA, 1997, p.130).

Diferentemente de Munanga (1997), Siss (2003) contraria as questões acerca do debate acerca da abordagem cultural desenvolvida por Freyre. Nesta perspectiva ele nos fala sobre esta suposta democracia racial onde a sociedade brasileira estaria isenta de conflitos, tendo a miscigenação como elemento fornecedor das bases da pseudoigualdade racial, em que as raças que formam a sociedade brasileira ao se misturarem se entenderam, surgindo assim uma convivência harmônica.

Para Siss (2003), Gilberto Freyre defende que os brasileiros resolveram a sua questão racial porque os colonizadores portugueses desenvolveram a estratégia da miscigenação, de onde veio o aparecimento do mestiço. “As bases que sustentam o mito da democracia racial estão lastreadas, portanto, em uma dupla mestiçagem: a biológica e a cultural”. (SISS, 2003, p.45). Este autor acrescenta ainda que,

Diferentemente de Sylvio Romero, Oliveira Vianna e Nina Rodrigues, Freyre vai deslocar o sentido das discussões operando a passagem do conceito de raça ao conceito de cultura, o que traz por consequência, a dissociação biológica e cultural. Daí que, se nos teóricos do século XIX a mestiçagem era vista como algo profundamente prejudicial, em Freyre ela é percebida como sendo altamente positiva, completando definitivamente os contornos de uma identidade que há muito vinha sendo desenhada. (SISS, 2003, p.48).

A mensagem de Freyre, em “*Casa Grande & Senzala*” (1963), era a de que negros e brancos, apesar de pequenos contratempos, viviam em harmonia. Percebemos que, apesar dos estereótipos e preconceitos raciais continuarem atuantes na sociedade brasileira e intervindo no processo de competição social e de acesso às oportunidades, restringindo o lugar social do negro às discussões sobre a democracia racial, também forneceram uma nova chave interpretativa distinta para a realidade brasileira: “a recusa do determinismo biológico e a valorização do aspecto cultural reversível em suas diferenças (...) o ideal de branqueamento foi ultrapassado, em termo de projeto nacional, pela afirmação e valorização do povo brasileiro”. (TELLES, 2003, p.58). Concomitante a isso, o fenômeno da miscigenação, teria possibilitado a formação da nação, ultrapassando e fundindo os grupos raciais presentes em sua formação, e dando espaço ao nascimento de uma nação integrada, mesmo que heterogênea.

Mais recentemente, por volta da década de 1970, sob o regime dos militares, a democracia racial passou de mito à dogma, como nos lembra Telles (2003) ao falar da atuação do Ministério das Relações Exteriores, que declara: “não há discriminação racial no Brasil, não há necessidade de tomar quaisquer medidas esporádicas de natureza legislativa, judicial ou administrativa para assegurar a igualdade de raças no Brasil”. (TELLES, 2003, p.58). Ainda se referindo aos aspectos contraditórios das relações raciais e das desigualdades entre negros e brancos no Brasil da década de 1970, Telles (2003) acrescenta:

De fato, a questão racial desaparece do debate público nacional. É somente com o processo de redemocratização do país que o tema das desigualdades raciais retorna à cena, mas largamente diluído no debate sobre justiça social. Apoiada na interpretação do desenvolvimento como questão nacional maior, a temática da desigualdade se identifica quase que exclusivamente com a da distribuição de renda.

No Estado do Ceará, que inicia a implementação da Lei 10. 639/03 no ano de 2005, é possível observar as especificidades e as contradições históricas do primeiro Estado a abolir a escravidão - 1º de Janeiro de 1883. A articulação do processo de implementação da Lei 10. 639/03 no Ceará parte dos órgãos do Estado, tendo o ensino das Ciências Humanas, em especial, a História, como carro chefe deste processo.

Nesse momento, a Secretaria de Educação do Estado, o Conselho de Educação do Ceará (CEC) e vários representantes da sociedade civil organizada abriram um canal de discussão no intuito de articular e definir políticas públicas que convergissem para a implementação das alterações da LDB pela Lei nº 10.639/03 de 9 de janeiro de 2003, que

contemplam os temas correlatos com as especificidades da temática étnico-racial no sistema educacional cearense.

Como já mencionamos acima, na dita “Terra da luz”, os esforços para colocar em prática esta Lei iniciaram-se em 2005, quando houve movimentação e certa “pressão” por parte da Secretaria de Educação do Estado e das Coordenadorias Regionais do Desenvolvimento da Educação – CREDEs, para que as escolas formassem e desenvolvessem projetos sobre a temática Afro-brasileira e Africana na área das Ciências Humanas.

As discussões aqui presentes têm o caráter problematizador acerca das desigualdades raciais. A partir dos elementos raça e racismo, tenho o intuito de compreender os seus aspectos históricos e as experiências de universalização das políticas sociais e ações afirmativas, bem como os mecanismos de reprodução do preconceito e da discriminação racial. Nesse contexto, observo que o reconhecimento das disparidades raciais no Brasil é uma temática relevante, pois a partir daí podem ser percebidos os processos que demandam o enfrentamento às organizações e mecanismos tradicionais de reprodução e conformação de hierarquias sociais e privilégios, com destaque para um discurso pautado no racismo, no preconceito e na discriminação.

2.4 MOVIMENTO SOCIAL NEGRO – ARTICULAÇÃO E PAUTAS

A Lei 10.639/03 é resultado de uma luta histórica. O movimento negro e todas as entidades que combatem o racismo e a discriminação racial, de qualquer natureza, reconhecem que essas práticas discriminatórias são frutos do desconhecimento. O povo negro sofre preconceito há séculos e somente o conhecimento da história e de uma compreensão de sua cultura, através da educação, vai possibilitar à nossa sociedade o rompimento com práticas preconceituosas e discriminatórias.

No que tange à trajetória do movimento negro no Brasil, é necessário entender os elementos que o fizeram emergir. Entre eles, podemos partir do ideal de branqueamento, que foi alimentado a partir de uma herança das teorias raciais do século XIX. Com esse modo de pensar é dada uma continuidade nos discursos e representações onde não é percebida, ou não é dada a perceber, a existência de conflitos raciais e, consequentemente, gerando uma organização da sociedade de forma hierarquizada. Desenvolve-se, assim, uma história da

população negra mantida à margem, criando imagens, estereótipos e tentativas de criar uma sociedade “Clareada”.

A mesma tem corroborado para a criação de um contínuo de cores cuja graduação baseia-se no “quanto menos escuro melhor”. É deste patamar que se escalona o mito à morenidade, tão decantado, na sociedade de nosso estado, onde os afro-brasileiros passam a ser cognominados “morenos”. Tal atitude se alimenta numa proposição forjada ainda num resquício do século anterior, onde branquear constitui-se como parte importante do projeto de construção do estado nação brasileira. (LIMA E NASCIMENTO, 2009, p.8).

Ao pensar o movimento negro a partir de suas organizações e trajetórias, não tenho a intenção de esgotar as discussões, mas trazer para o debate acadêmico dimensões importantes pelas quais a história do movimento negro, que ainda continua sua travessia. Nessa perspectiva, aliam-se aqui outros nortes que visam discutir qual o papel social da escola dentro daquilo que ela se propõe fazer: a democratização do saber, bem como as sutilezas, os desafios e as sensibilidades contidas nestas relações.

Ao falar de movimento negro, parece, grosso modo, que este é homogêneo, e parece nos remeter a tipos, estereótipos, e é preciso historicizar no tempo e no espaço a relevância, as mudanças e permanências efetivadas durante sua formação até os dias atuais, sem deixar de lado a apreciação das ações políticas por parte do Estado Brasileiro.

Matilde Ribeiro e Flávia Piovisan lembram que a abolição, decretada em 13 de maio de 1888, foi um evento que se construiu de forma gradual, e regulamentado por legislações específicas, ou seja, proibiu-se o tráfico transatlântico de escravos, em 1850, foi dada liberdade aos filhos nascidos de mães escravas, em 1871 e, em 1885, os escravos idosos estavam libertos. Finalmente, promulgou-se a Lei geral de liberdade aos escravos em 1888.

A partir daí, têm-se três processos que podem ilustrar as relações sociais e políticas entre brancos e negros, segundo Abdias Nascimento:

O país não adotou legislação étnico-racial (diferente dos EUA e da África do Sul), não tendo ocorrido, portanto, a definição da pertença racial; o país não desenvolveu política específica de integração dos negros recém-libertos à sociedade envolvente, o que fortaleceu as bases do histórico processo de desigualdades sociais entre brancos e negros que perdura até os dias atuais; o país incentivou a imigração europeia branca em acordo com a política de Estado (passagem do século XIX para o século XX de branqueamento da população em consonância com as políticas racistas eugenistas desenvolvidas na Europa do século XIX.). (NASCIMENTO, 1978, p.53).

Nesse sentido, Florestan Fernandes destaca, em 1989, que a abolição da escravidão foi um ato isolado, que não veio acompanhado de medidas de inclusão dos ex-escravos como cidadãos, que tampouco puderam contar com políticas voltadas para a educação, a moradia e o trabalho. Para ele, os negros libertos foram entregues à sua própria sorte:

[...] era expulso de uma economia, de uma sociedade e de uma cultura, cujas vigas ele forjara, e enceta por conta própria o penoso processo de transitar de escravo a cidadão. [...] Então começa a pugna feroz do negro para ‘tornar-se gente’, para conquistar com suas mãos sua auto emancipação coletiva. (FERNANDES, 1989, p.06).

Por ocasião do Centenário da Abolição em 1988, Abdias Nascimento (1988) fala acerca da trajetória dos negros e negras após a abolição. Segundo Pereira (2010):

Reprimiram com toda a violência do estado policial as religiões afro-brasileiras, cujos terreiros se viram duramente invadidos, os fiéis e os sacerdotes presos, pelo crime de praticar sua fé religiosa. Temos vivido num estado de terror: desde 1890, o negro vem sendo o preso político mais ignorado desse país. (PEREIRA, 2010, p.05).

O movimento negro²¹, “nasce” como busca de liberdade legítima, visando à inclusão sócio racial e almejando qualidade de vida aos negros e negras. Historicamente, surge como espaço de obtenção de valorização de uma identidade que mesmo após a abolição continua a ser reprimida. Segundo Domingos (2007), visando “reverter esse quadro de marginalização no alvorecer da República, os libertos, ex-escravos e seus descendentes, instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando inicialmente dezenas de grupos em alguns estados da nação” (DOMINGOS, 2007, p.193).

Para melhor visualizar a trajetória do movimento negro organizado, bem como o desenvolvimento de suas estratégias e bandeiras de luta, buscou-se trilhar alguns pontos da história do movimento negro.

Como já foi exposto acima, a abolição da escravatura que foi decretada em 1888, um ano após a proclamação da República, não garantiu significativos ganhos, sejam eles

²¹ Consideramos o movimento negro, ainda nos dias de hoje, como uma conjugação de esforços entre diversas frentes de trabalho. Essas frentes desenvolveram-se no campo da sociedade civil de maneira aberta, plural e diversa. As formas de organização como podem ver nesse breve apanhado de entidades mistas (homens e mulheres) e só de mulheres negras, abrangem diversas áreas – política, cultural, religiosa, de gênero, de juventude, entre outras. Dessa maneira, o movimento negro (de certa forma também o movimento feminista) pode ser tratado no singular, pois representa um complexo de ações que envolvem diversas frentes e uma infinidade de pessoas com posicionamentos diferenciados.

materiais ou simbólicos para os ex-escravos. Pelo contrário, de acordo com George Andrews (1991), esta população, após o regime escravocrata, ficou relegada à margem.

Seja politicamente em decorrência das limitações da República no que se refere ao sufrágio e as outras formas de participação política; seja social e psicologicamente, em face das doutrinas do racismo científico e da ‘teoria do branqueamento’; seja ainda economicamente, devido às preferências em termos de emprego em favor dos imigrantes europeus. (ANDREWS, 1991, p.102).

Como forma de reação a esse estado de marginalização nas primeiras décadas do Período Republicano, os ex-escravos e seus descendentes se articulam e buscam se organizar o que posteriormente seria denominado de movimento negro organizado. Segundo Domingues (2004) e Pinto (1993), eles “criaram dezenas, quiçá centenas de grupos (denominados clubes, grêmios ou associações), de caráter eminentemente assistencialista, recreativo ou cultural”. Estes grupos se propunham a escrever um importante papel na conscientização e mobilização raciais.

Petrônio Domingues (2007), em artigo intitulado “movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos”, realiza uma explanação da trajetória do movimento negro durante a República (1889-2000). O autor divide metodologicamente em três fases: Primeira fase (1889-1937), da Primeira República ao estado Novo; Segunda fase (1945-1964), da Segunda República à Ditadura Militar e, Terceira fase (1978-2000), do único processo de Redemocratização à República Nova.

Na primeira fase, Petrônio Domingues destaca as ações realizadas por libertos e ex-escravos e seus descendentes para reverter o quadro de marginalização ao qual estes estavam sujeitos no alvorecer da República, quando foram criados dezenas de grupos, grêmios, clubes e associações, em vários estados:

Em São Paulo, apareceram o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), Sociedade União Cívica no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/ RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1827. As maiores delas foram o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926, respectivamente. (DOMINGUES, 2007, p.103).

Nesta primeira fase pode-se perceber também o aparecimento de uma imprensa alternativa que dava voz às demandas que afetavam a população negra, enfocando o âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, espaço para refletir sobre o problema do racismo na sociedade brasileira.

Simultaneamente, apareceu o que se denomina *imprensa negra*: jornais publicados por negros e elaborados para tratar de suas questões. Para um dos principais dirigentes negros da época, José Correia Leite, “a comunidade negra tinha necessidade de uma imprensa alternativa”, que transmitisse “informações que não se obtinha em outra parte”. Em São Paulo, o primeiro desses jornais foi *A Pátria*, de 1899, tendo como subtítulo *Órgão dos Homens de Cor*. Outros títulos também foram publicados nessa cidade: *O Combate*, em 1912; *O Menelick*, em 1915; *O Bandeirante*, em 1918; *O Alfinete*, em 1918; *A Liberdade*, em 1918; e *A Sentinela*, em 1920. No município de Campinas, *O Baluarte*, em 1903, e *O Getulino*, em 1923. Um dos principais jornais desse período foi o *Clarim da Alvorada*, lançado em 1924, sob a direção de José Correia Leite e Jayme Aguiar. Até 1930, contabiliza-se a existência de, pelo menos, 31 desses jornais circulando em São Paulo. (DOMINGUES, 2007, p.14).

Petrônio (2007) nos diz que, além de serem porta-vozes das diversas mazelas que afetavam a população negra, as páginas destes periódicos constituíram-se em veículos de “denúncia do regime de “segregação” racial que incidia em várias cidades do país impedindo o negro de ingressar ou frequentar determinados hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, além de algumas escolas, ruas e praças públicas”. É importante destacar que, neste período, movimento negro “era ainda desprovido de caráter explicitamente político, com um programa definido e projeto ideológico mais amplo”, segundo o mesmo autor.

A década de 1930 foi emblemática para o movimento negro, uma vez que foi criada, em 1931, em São Paulo, a Frente Negra Brasileira (FNB) que se articulava desta forma enquanto grupo político, que tinha planos de lutas organizadas. Conseguindo correligionários em todo o país, “na primeira metade do século XX, a FNB foi a mais importante entidade negra no país” (DOMINGUES, 2007).

No MN, porta-voz dos descendentes dos povos africanos no Brasil, são geridas as ações de resposta ao racismo. Historicamente, surge como o espaço de obtenção de valorização de uma identidade, que mesmo após a abolição continua a ser reprimida. É um espaço onde membros marginalizados no processo social construíam suas significações e manifestavam seu pertencimento. Visando, «reverter esse quadro de marginalização no alvorecer da República, os libertos, ex-escravos e seus descendentes, instituíram os movimentos de mobilização racial negra no

Brasil, criando inicialmente dezenas de grupos em alguns estados da nação.(DOMINGUES, 2007, p. 193).

A FNB²² cria delegação e grupos homônimos em diversos estados: Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Bahia. Transformou-se em um movimento de massa que buscava a todo o custo a adesão das pessoas “de cor”. Ainda segundo Domingues (2007),

A entidade desenvolveu um considerável nível de organização, mantendo escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios, assim como publicar um jornal, o A Voz da Raça. (DOMINGUES, 2007, p.193).

Com a instauração do “Estado Novo”, em 1937, segundo Domingues (2007), a FNB, do mesmo modo que outras organizações políticas, foi extinta. A segunda fase, de 1945a 1964, o Movimento Negro ressurgiu, ainda com as bandeiras de luta da fase anterior, mas segundo Guimarães (2002),

Primeiro, porque a discriminação racial, à medida que se ampliavam os mercados e a competição, também se tornava mais problemática; segundo, porque os preconceitos e os estereótipos continuavam a perseguir os negros; terceiro, porque grande parte da população “de cor” continuava marginalizada em favelas, mucambos, alagados e na agricultura de subsistência. (GUIMARAES, 2002, p.88).

Nesta fase surge a União dos Homens de Cor – UHC, que também ficou conhecida como Uagacê. Fundada em janeiro de 1943, por João Cabral Alves, a UHC é considerada uma importante e complexa entidade organizativa. Em seu estatuto, de acordo com Domingues (2007), em seu primeiro artigo, a entidade declara que sua finalidade principal era “elevar o nível econômico e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país”. Apesar de não ter o mesmo poder de aglutinação da fase anterior, as entidades deste período buscam ampliar seu raio de ação.

²²Vale salientar que, além da Frente Negra Brasileira, outras entidades floresceram com o propósito de promover a integração do negro à sociedade mais abrangente, dentre as quais destacam-se o Clube Negro de Cultura Social (1932) e a Frente Negra Socialista (1932), em São Paulo; a Sociedade Flor do Abacate, no Rio de Janeiro, a Legião Negra (1934), em Uberlândia/MG, e a Sociedade Henrique Dias (1937), em Salvador. Sobre essa organização, ver Petrônio Domingues, “Paladinos da liberdade: a experiência do Clube Negro de Cultura Social em São Paulo (1932-1938)”. In: **Revista de História**, n. 150, São Paulo, 2004, pp. 57-79.

Chama à atenção a escalada expansionista da UHC. Na segunda metade da década de 1940, ela abriu sucursal ou possuía representantes em pelo menos 10 Estados da Federação (Minas Gerais, Santa Catarina, Bahia, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Sul, São Paulo, Espírito Santo, Piauí e Paraná), estando presente em inúmeros municípios do interior. Somente no estado do Paraná, a UHC mantinha contato com 23 cidades em 1948. Em linhas gerais, sua atuação era marcada pela promoção de debates na imprensa local, publicação de jornais próprios, serviços de assistência jurídica e médica, aulas de alfabetização, ações de voluntariado e participação em campanhas eleitorais. (DOMINGUES, 2007, p.108).

Com a implantação da ditadura militar, em 1964, muitos grupos dos movimentos sociais foram desarticulados, inclusive a UHC. Concomitante a isto temos outro importante agrupamento no processo de constituição do Movimento Negro organizado, que foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado no Rio de Janeiro, em 1944. Antônio Sérgio Guimarães, ao comentar sobre o período de redemocratização, em 1945, fala do TEN como uma das principais organizações criadas naquela conjuntura histórica:

De fato, os propósitos de integração do negro na sociedade nacional e no resgate da sua autoestima foram marcas registradas do Teatro Experimental do Negro. Através do teatro, do psicodrama e de concursos de beleza, o TEN procurou não apenas denunciar o preconceito e o estigma de que os negros eram vítimas, mas, acima de tudo, oferecer uma via racional e politicamente construída de integração e mobilidade social dos pretos, pardos e mulatos. (GUIMARÃES, 2002, p. 93).

Sérgio Costa, também fala da importância da consolidação do TEN, que buscava propor debates intelectuais contra o racismo.

No Brasil, o movimento articulado pelo TEN e organizado em torno de simpósios e oficinas de teatro nunca teve as características de uma organização que contasse com uma base ampla. Não obstante, revestiu-se de enorme importância no âmbito da mobilização de intelectuais, sobretudo, nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro (COSTA, 2006, p. 143).

Abdias do Nascimento, um dos criadores do TEN, fala um pouco sobre a necessidade de criar um espaço cênico/teatral para o ator negro, saindo dos papéis coadjuvantes para os principais.

Por que um branco brochado de negro? Pela inexistência de um intérprete dessa raça? Entretanto, lembrava que, em meu país, onde mais de vinte milhões de negros somavam a quase metade de sua população de sessenta milhões de habitantes, na época, jamais assistira a um espetáculo cujo papel principal tivesse sido representado por um artista da minha cor. Não seria,

então, o Brasil, uma verdadeira democracia racial? Minhas indagações avançaram mais longe: na minha pátria, tão orgulhosa de haver resolvido exemplarmente a convivência entre pretos e brancos, deveria ser normal à presença do negro em cena, não só em papéis secundários e grotescos, conforme acontecia, mas encarnando qualquer personagem – Hamlet ou Antígona – desde que possuísse o talento requerido. (NASCIMENTO, 2004, p. 209).

Identifico a partir da fala de Abdias Nascimento (2004), uma tentativa de quebrar com os padrões impostos no mundo artístico, onde negros e negras eram colocados à margem também nos palcos, e, quando atuavam, recebiam papéis que reforçavam a ideia de submissão e desqualificação destes atores.

A proposta original era formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas progressivamente o TEN adquiriu um caráter mais amplo: publicou o jornal Quilombo, passou a oferecer curso de alfabetização e de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro, bem como o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe. Tempos depois, realizou o concurso de artes plásticas, que teve como tema Cristo Negro, com repercussão na opinião pública. Defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país²³.

Este grupo foi um dos pioneiros, tendo contribuído com o movimento negro internacional. No entanto, com o advento da ditadura militar, “o TEN ficou inativo, sendo praticamente extinto em 1968, quando seu principal dirigente, Abdias do Nascimento, partiu para ao auto-exílio no Estados Unidos²⁴”. Após a implantação da ditadura, a luta do movimento negro organizado foi desarticulada, só voltando a se rearticular em fins da década de 1970.

²³ Vários trabalhos já se debruçaram em torno da experiência histórica do Teatro Experimental do Negro. Ver: Luís de Aguiar Costa Pinto, **O Negro no Rio de Janeiro**. Relações de raça numa sociedade em mudança, São Paulo, Ed. Nacional, 1953, p. 246-261; Ricardo Gaspar Muller, **Identidade e cidadania: o Teatro Experimental do Negro**, Belo Horizonte, Dissertação de Mestrado, FFCH/UFGM, 1983. Uma versão sintetizada dessa dissertação foi publicada pelo autor sob a forma de artigo: “Identidade e cidadania: o Teatro Experimental do Negro”, **Dionysos**, n. 28, Rio de Janeiro, 1988, p. 11-52. Ver também: Maria Angélica da Motta Maués, “Entre o branqueamento e a negritude: o TEN e o debate da questão racial”, **Dionysos**, n. 28, Rio de Janeiro, 1988, p. 89-101; Elizabeth Larkin Nascimento, **O sortilégio da cor**. Identidade afro-descendente no Brasil, São Paulo, Tese de Doutorado, IP/USP, 2000; Ieda Maria Martins, **A cena em sombras**, São Paulo, Ed. Perspectiva, 1995. Sobre o líder do TEN, ver: Márcio José de Macedo, **Abdias do Nascimento: a trajetória de um negro revoltado (1914-1968)**, São Paulo, Dissertação de Mestrado, FFLCH/USP, 2005.

²⁴ Sobre a segunda fase do movimento negro, também ver Michael George Hanchard, **Orfeu e o poder**. Movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988), Trad. Vera Ribeiro, Rio de Janeiro, Ed. UERJ, 2001; José Jorge Siqueira, **Entre orfeu e xangô: a emergência de uma nova consciência sobre a questão do negro no Brasil (1944-1968)**, Rio de Janeiro, Tese de Doutorado, UFRJ, 1997, e Maria Aparecida Pinto Silva, **Visibilidade e respeitabilidade: a luta dos negros nas associações culturais e recreativas de São Paulo (1930-1960)**, São Paulo, Dissertação de Mestrado, PUC, 1997.

De acordo com Domingues (2007), a discussão pública da questão racial foi praticamente banida, de modo que o movimento só reuniu forças para se reorganizar no final da década de 1970, quando outros movimentos populares (como o sindical, o estudantil, das mulheres e dos *gays*) entraram em cena no país.

William Augusto Pereira (2009), ao descrever o ressurgimento do movimento negro, nos alerta para as formas de inviabilização das manifestações e organização do movimento negro a partir dos anos 1960:

Os militares transformaram o mito “democracia racial” em peça-chave da sua propaganda oficial e tacharam os militantes (e mesmo os artistas) que insistiam em levantar o tema da discriminação de “impatrióticos”, “racistas” e “imitadores baratos” dos ativistas norte-americanos que lutavam pelos direitos civis. (PEREIRA, 2009, p.77).

Esta seria o que se convencionou, neste trabalho, chamar de terceira geração, iniciada no ano de 1978. A partir daí, pode-se perceber alguns elementos que fizeram recrudescer o movimento negro no Brasil, como a ascensão dos movimentos populares, sindical e estudantil²⁵.

De acordo com Petrônio Domingues (2007), o processo de reorganização do movimento negro organizado e a forma como este volta à cena política do Brasil se dá de duas formas:

No plano externo, o protesto negro contemporâneo se inspirou, de um lado, na luta a favor dos direitos civis dos negros estadunidenses, onde se projetaram lideranças como Martin Luther King, Malcon X e organizações negras marxistas, como os Panteras Negras, e, de outro, nos movimentos de libertação dos países africanos, sobretudo de língua portuguesa, como Guiné Bissau, Moçambique e Angola. No plano interno, o embrião do Movimento Negro Unificado foi à organização marxista, de orientação trotskista, Convergência Socialista. Ela foi a escola de formação política e ideológica de várias lideranças importantes dessa nova fase do movimento negro. Havia, na Convergência Socialista, um grupo de militantes negros que entendia que a luta anti-racista tinha que ser combinada com a luta revolucionária anticapitalista. (DOMINGUES, 2007, p.112).

²⁵ De acordo com Helene Martins: Isto não significa que – no interregno de recrudesimento da ditadura – os negros não tenham realizado algumas ações. Em São Paulo, por exemplo, em 1972, um grupo de estudantes e artistas formou o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN); a imprensa negra, por sua vez, timidamente deu sinais de vida, com os jornais *Árvore das Palavras* (1974), *O Quadro* (1974), em São Paulo; *Biluga* (1974), em São Caetano/SP, e *Nagô* (1975), em São Carlos/SP. Em Porto Alegre, nasceu o Grupo Palmares (1971), o primeiro no país a defender a substituição das comemorações do 13 de Maio para o 20 de Novembro. No Rio de Janeiro, explodiu, no interior da juventude negra, o movimento Soul, depois batizado de Black Rio. Nesse mesmo estado, foi fundado o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), em 1976.

A partir destes referenciais externos e internos, hoje temos o que os pesquisadores do Movimento Negro Organizado chamam de movimento negro Contemporâneo. O grande marco temporal é o ano de 1978, quando foi fundado o movimento negro unificado. Nas palavras de Pereira (2009):

O Movimento Negro, enquanto proposta política, só ressurgiria realmente em 7 de Julho de 1978, quando um ato público organizado em São Paulo contra a discriminação sofrida por quatro jovens negros no Clube de Regatas Tietê deu origem ao Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNU). A data, posteriormente, ficaria conhecida como o Dia Nacional da Luta Contra o Racismo. (PEREIRA, 2009, p.112).

Como já foi exposto, nesta fase do movimento negro houve uma inserção nas discussões e pautas de temas relacionados à raça e à classe, ou seja, as questões ideológicas não saíam só do cunho antirracista, mas também agregavam ideias anti-capitalistas.

Outra questão que deve ser elucidada é a que diz respeito à oposição ao “mito da democracia racial”, que acontecia junto às articulações e à construção das identidades político-culturais negras. Ao passo que o movimento negro se organizava, acontecia também a denúncia desta forma “harmônica” da coexistência racial no Brasil. De acordo com Joel Rufino dos Santos (1985):

O movimento negro, no sentido estrito, foi, na sua infância (1931-45) uma resposta canhestra à construção desse mito. Canhestra porque sua percepção das relações raciais, da sociedade global e das estratégias a serem adotadas, permanece no ventre do mito, como se fosse impossível olhá-lo de fora – e, de fato, historicamente, provavelmente o era. Para as lideranças do movimento negro, catalisadas pela imprensa negra que desembocou na FNB, o preconceito anti-negro era, com efeito, residual tendendo para zero à medida que o negro vencesse o seu “complexo de inferioridade”; e através do estudo e da auto-disciplina, neutralizasse o atraso causado pela escravidão. Na sua visão – comprovando a eficácia do mito – o preconceito era “estranho à índole brasileira”; e, enfim, a miscigenação (que marcou o quadro brasileiro) nos livraria da segregação e do conflito (que assinalavam o quadro norte-americano), sendo pequeno aqui, portanto, o caminho a percorrer. [...] Foi só nos anos 1970 que o movimento negro brasileiro decolou para atingir a densidade e amplitude atuais. (SANTOS, 1985, p. 289).

O movimento negro unificado se “constitui como um movimento popular e democrático”, de acordo com Sérgio Costa (2006), ao fazer alusão ao combate encampado pelo MNU contra a suposta democracia racial, e ao diferenciar o TEN do MNU em relação às suas ideologias e bandeiras de luta. Ele acrescenta:

Além do caráter popular, ausente no projeto do Teatro Experimental do Negro, o MNU se distingue do TEN por sua crítica ao discurso nacional hegemônico. Isto é, enquanto o TEN defendia a plena integração simbólica dos negros na identidade nacional “híbrida”, o MNU condena qualquer tipo de assimilação, fazendo do combate à ideologia da democracia racial uma das suas principais bandeiras de luta, visto que aos olhos do movimento, a igualdade formal assegurada pela lei entre negros e brancos e a difusão do mito de que a sociedade brasileira não é racista teria servido para sustentar, ideologicamente, a opressão racial. Assim, os conceitos “consciência” e “conscientização” passam a ocupar, desde a fundação do MNU, lugar decisivo na formulação das estratégias do movimento. (COSTA, 2006, p.144).

Com o MNU, percebem-se algumas características relevantes do movimento negro contemporâneo, para além do esforço de definição do que seria “movimento negro”, do que era ser negro naquela conjuntura histórica (que se desdobra até os mesmos dias), das possibilidades de se diferenciar o MNU das formas anteriores de organização de negros e negras no Brasil, entram em cena, de forma mais bem definida, as questões relacionadas à educação para a população negra:

Nós, membros da população negra brasileira – entendendo como negro todo aquele que possui na cor da pele, no rosto ou nos cabelos, sinais característicos dessa raça –, reunidos em Assembléia Nacional, convencidos da existência de discriminação racial, marginalização racial, [...] mito da democracia racial, resolvemos juntar nossas forças e lutar pela defesa do povo negro em todos os aspectos [...]; por maiores oportunidades de emprego; melhor assistência à saúde, à educação, à habitação; pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil; valorização da cultura negra [...]; extinção de todas as formas de perseguição [...], e considerando enfim que nossa luta de libertação deve ser somente dirigida por nós, queremos uma nova sociedade onde todos realmente participem, [...] nos solidarizamos com toda e qualquer luta reivindicativa dos setores populares da sociedade brasileira [...] e com a luta internacional contra o racismo. Por uma autêntica democracia racial! Pela libertação do povo negro²⁶.

Nos anos 1980, com o processo de reabertura política e redemocratização do país, há de se registrar a atuação do movimento negro no processo de elaboração do texto constitucional que seria promulgado em outubro de 1988. Nas palavras de Luiz Carlos Paixão da Rocha:

²⁶Manifesto do Movimento Negro, 1988, p.19

Encontros foram realizados por todo o país. Estes culminaram com a Convenção Nacional “O Negro e a Constituinte” realizada em Brasília, no ano de 1986, que apresentou uma série de propostas para as comissões da Assembleia Nacional Constituinte. A Nova Constituição estabeleceu o racismo como crime inafiançável e imprescritível (a Lei Afonso Arinos, promulgada em 1951, primeiro instrumento jurídico de repressão a atos de discriminação racial, enquadrava-os como contravenção), determinou a demarcação das terras das comunidades quilombolas, estabeleceu a proteção às manifestações da cultura afro-brasileira e incluiu no currículo de história as “contribuições das diversas culturas e etnias à formação do povo brasileiro”, o que só veio a ser regulamentado mais tarde.(ROCHA, 2006, p. 25).

A partir do exposto por Luiz Paixão (2006), é perceptível uma atuação mais orgânica do movimento negro, onde suas pautas trazem discussões a nível nacional, inclusive tendo força para inserir na nova Constituição, de 1988, as demandas da população afro-brasileira, além de abrir caminhos para outras bandeiras de luta. Desse modo, a década de 1980 significa muitos avanços e um divisor de águas no que diz respeito às reivindicações do MN. Nestas pautas entravam as reivindicações por políticas de ação afirmativa, como demonstra Nilma Lino Gomes (2012):

É possível dizer que, até a década de 1980, a luta do movimento negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam a grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas. (GOMES, 2012, p.10).

É também na década de 1980 que surge o movimento negro cearense²⁷, mais precisamente, segundo William Augusto Pereira (2009), “no dia 13 de Julho de 1982 foi iniciado o movimento negro organizado no Estado do Ceará, através de 5 jovens e coordenado por Maria Lúcia Simão”

Ainda de acordo com Pereira (2009), no ano de 1983 nasce o Grupo de União e Consciência Negra que, posteriormente, em 1987, se liga à igreja católica. Telvira (1997) nos fala um pouco da articulação do movimento negro cearense. No Ceará,

²⁷ No dia 13 de Julho de 1982 foi iniciado o Movimento Negro organizado no estado do Ceará, através de 5 jovens e coordenado por Maria Lúcia Simão. Nesse sentido, seria interessante conhecermos como o intitulado Movimento Negro se originou e para que veio.

(...) a primeira iniciativa de fundar e de começar a discutir a questão racial, via organização dos próprios negros, partiu da negra cearense Maria Lúcia Simão, hoje residente no bairro do Jardim Iracema, na região oeste de Fortaleza e que, durante o tempo em que esteve no sudeste, como vocacionada de uma Congregação Religiosa, tomou conhecimento da organização de negros em São Paulo. Como membro e atuando na Pastoral Operária, após ter desistido da vocação religiosa, a mesma decide juntar inicialmente a própria mãe, Dona Maria José de Jesus Simão e mais 4 pessoas amigas, Eugenia, Margarida, Valdemar e Cleide Simão para juntas estudarem o estatuto do Grupo de União e Consciência Negra. Durante todo o ano de 1981, houve apenas conversas e pequenas reuniões. Em 1982, os contatos ultrapassaram o bairro do Jardim Iracema e, no dia 13 de agosto de 1982, aconteceu o primeiro grande encontro de negros, que oficializou, por assim, o início do Grupo de União e Consciência Negra em Fortaleza. (TELVIRA, 1997:34).

William Pereira (2009) fala sobre a celebração dos 20 anos do movimento negro Cearense, cujas entidades vão se articulando a partir de 1982, como os Agentes de Pastoral Negros (APN's), que se norteia dentro de uma ideologia católica, composta por padres, leigos engajados e religiosas. As APN's deram origem a grupos específicos:

Como os Franciscanos Negros, grupo de religiosos(as) que hoje se assumem como GRENI – Grupo de Religiosos(as) Negros e Indígenas; a Comissão de Negritude Capuchinhos (CONEC), já extinta; o Grupo de Mulheres Negras e os Filhos d'África, este localizado em Messejana. O Grupo de União e Consciência Negra rachou e passou a chamar-se de GRUCON, ressurgindo daí a Consciência Negra, que mostrou um trabalho arrojado junto aos negros universitários e à comunidade do Moura Brasil, com a formação de um bloco e do grupo Território Banto. O Grupo de União e Consciência Negra, surgindo no Jardim Iracema com o racha local, desvincula-se do grupo de Fortaleza e passa um ano chamando-se de Grupo Negro do Jardim Iracema, mas com contato com o Grupo de União e Consciência Negra nacional. (PEREIRA, 2009, p.85).

A década de 1990, segundo a maioria dos estudiosos do MNU, foi de fato quando as demandas desse movimento entraram na pauta do poder público. É o momento de grande atividade dos ativistas que estabelecem marcos, como a “Marcha Zumbi dos Palmares – contra o racismo e pela cidadania e vida”, que desenvolveu uma forma de pressão mais bem elaborada, junto ao Estado brasileiro, por ações afirmativas e pela atuação e proposições de políticas de igualdade racial. De acordo com Alexandre do Nascimento (2007):

Foi, portanto, na década de 1990, que o Estado Brasileiro decidiu reconhecer publicamente a existência do racismo e suas consequências no Brasil, e iniciar um processo de discussão sobre o problema e implementar algumas

medidas de combate ao racismo. A primeira medida concreta, em 20 de novembro de 1995, foi a criação de um Grupo de Trabalho Interministerial, o (GTI), cuja missão era elaborar um diagnóstico, discutir e formular propostas e projetos políticos voltados para a valorização e melhoria das condições de vida da população afro-brasileira. O relatório do GTI foi elaborado, mas nenhuma medida foi concretizada. (NASCIMENTO, 2007, p.05).

Em 1996 é realizado o Seminário Internacional “Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos”, promovido pelo Ministério da Justiça. Segundo Nascimento (2007), “O Seminário partia do reconhecimento oficial da existência de discriminação e desigualdade racial no Brasil e tinha a chancela do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso”. Ainda no ano de 1996, é lançado o Programa Nacional de Direitos humanos, proposto pelo Governo e União que, entre outras coisas, estabelecia várias metas de curto, médio e longo prazo, como, por exemplo, as proposições de ações afirmativas para negros e propostas de políticas públicas para a superação da problemática da discriminação e exclusão pelas quais passam muitos brasileiros. Na fala de Nascimento (2007), podemos visualizar melhor alguns destes eventos e a ação do estado:

O documento apresenta como objetivo geral “Apoiar a formulação e implementação de políticas públicas e privadas e de ações sociais para a redução das grandes desigualdades econômicas, sociais e culturais ainda existentes no país, visando à plena realização do direito ao desenvolvimento”. Também, os Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados em 1997, enfatizam a questão da pluralidade cultural, oferecendo informações “que contribuam para a formação de novas mentalidades, voltadas para a superação de todas as formas de discriminação e exclusão”. (NASCIMENTO, 2007, p.07).

O Governo Brasileiro, através da Secretaria de Direitos Humanos do Ministério da Justiça, promoveu uma reunião entre representantes de cursos pré-vestibulares populares (PVNC, EDUCAFRO, Steve Biko, Zumbi dos Palmares, etc.), órgãos governamentais (MJ, GTI, Fundação Palmares, MEC e UNESCO), pois uma das propostas governamentais era apoiar financeiramente os cursos pré-vestibulares para negros e carentes e apresentar essa ação como governamental de combate ao racismo e promoção da igualdade racial.

Dessa forma, de acordo com Nascimento (2007), as primeiras ações concretas, “foram a sanção da Lei 10.639/2003, em fevereiro, e a criação, em março, de um órgão federal específico para a promoção da igualdade racial – a Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial-SEPPIR. A partir daí, foram instituídos conselhos, fóruns e

comissões, bem como foram criados programas governamentais em alguns ministérios e apresentadas proposições legislativas ao Congresso Nacional. O ano de 2005 foi declarado como sendo o Ano da Igualdade Racial e foi realizada a I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade racial”.

Ao fazer um paralelo da realidade nacional com um contexto da nossa História local, percebo que, mesmo o Ceará tendo um diferencial no que diz respeito à luta pela abolição da escravidão (o Estado aboliu a escravatura no dia 25 de março de 1884), contudo, há um movimento histórico de negação da presença negra/afro descendente na sociedade cearense e consequentemente nos bancos escolares, não fazendo, desse modo, parte da educação e do ensino as demandas históricas e culturais da “gente de cor preta”. Sobre esse aspecto, Paulo Rogério Gomes (2008) afirma que:

Mesmo com essas conquistas cearenses dando exemplo à nação, nossa elite foi competente em eliminar o fato, conseguindo diminuir o papel do negro no Ceará e conseguindo a política da elite nacional que, além de alijar a população negra/afrodescendente, retira, do mesmo modo, a sua relevante contribuição para a sociedade brasileira. Diante desta ação nefasta, ainda nos dias atuais, sentimos na pele a produção ideológica do instrumento eficaz do racismo, bem como os efeitos da teoria da invisibilidade, a qual é difundida pela academia produtora e formadora de opinião, pelos governos (estadual e municipal) e órgãos oficiais. (GOMES, 2008, p.209).

Estas indagações são pertinentes, pois revelam que muitos de nós educadores (as) sequer nos predispomos a lermos a Lei e nem ao menos a estudamos. Isto demonstra que, apesar do engajamento e das lutas dos movimentos sociais, e em especial a luta do movimento negro cearense para a implementação e normatização desta Lei no ensino da História e da Cultura de negros e negras no Ceará, os professores das redes pública e privada ainda continuam carentes, seja por ausência de conhecimento científico e literário, assim como recursos financeiros para realização de eventos formadores, ou, de forma mais ampla, pela ausência de uma proposta curricular a nível Estadual em que a implementação da Lei 10.639/03 possa ocorrer de forma séria e sistematizada, alcançando os objetivos que ela almeja.

3 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA “TERRA DA LUZ”: POSSIBILIDADES E LIMITES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Este capítulo visa problematizar os discursos e as práticas que envolvem a necessidade da implementação da Lei 10.639/2003 no Estado do Ceará. Busco perceber como as instituições ligadas ao governo do Estado estão desenvolvendo as ações que envolvem a efetivação da referida Lei. Além disso, pretendo compreender a partir dos relatórios enviados a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), como está se dando o processo de adequação das Escolas Estaduais às temáticas Afro-brasileira e Afro-cearense, mormente as escolas do Vale do Jaguaribe²⁸, nas cidades de Alto Santo, Tabuleiro do Norte, Limoeiro do Norte, Russas e Jaguaruana.

As fontes consultadas consistiram nos jornais *O Ceará*, *O Libertador*, *Diário do Nordeste* e artigos da Hemeroteca Digital da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, que tratam tanto das questões históricas do negro no Ceará, como ajudam nas discussões da implementação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas do Vale do Jaguaribe. Também utilizei fontes orais, compostas por entrevistas²⁹ concedidas por técnicos da SEDUC, Professores da Rede Pública Estadual e dos municípios que compõe a região do Vale do Jaguaribe³⁰. Estes relatos me darão subsídios para tentar compreender como as relações étnico-raciais estão sendo desenvolvidas, levando em consideração, as estratégias do Estado do Ceará, através da SEDUC e das CREDEs, bem como analisar a relevância da temática em estudo pelos professores da Educação Básica do Vale do Jaguaribe.

Ao lançar mão da oralidade como metodologia de trabalho, sabemos que este método de problematizar o passado necessita de alguns cuidados, tendo em vista que a memória é permeada por subjetividades, por isto, o historiador deve ter consciência de que o relato não pode ser encarado como um mero dado empírico, mas sim como fragmentos de memória. Assim, entende-se que “a vida de uma pessoa se insere num campo de possibilidades históricas”, desta forma, ao historiador cabe à tarefa de buscar entender que o mais importante

²⁸O Vale do Jaguaribe é uma região socioeconômica no Estado do Ceará, que compreende os municípios de Alto Santo, Aracati, Ererê, Ibicuitinga, Iracema, Itaçaba, Jaguaratama, Jaguaribara, Jaguaribe, Jaguaruana, Limoeiro do Norte, Morada Nova, Palhano, Pereiro, Potiretama, Quixerê, Russas, São João do Jaguaribe e Tabuleiro do Norte.

²⁹ Os relatos orais trabalhados neste capítulo estão divididos em entrevistas realizados com professores da rede Básica de Ensino das Cidades do Vale do Jaguaribe, totalizando em cinco entrevistas concedidas, entre os anos de 2010 a 2013, por um membro do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Ceará em Fortaleza.

não é a versão verdadeira, mas compreender a historicidade da versão que lhe é apresentada. (SALVATICI, 2005: 35).

A educação, em suas diversas esferas, pode se tornar um espaço por excelência para o desenvolvimento de um novo olhar sobre a população negra na sociedade cearense. Isto pode acontecer tanto pela via do reconhecimento de sua presença nos liames da História deste Estado, como pelo realce da visibilidade da participação social da população Afro-cearense.

Não posso deixar de mencionar o pequeno número de pesquisas e temáticas desenvolvidas sobre a população afro-cearense. Alguns trabalhos são substanciais, pois alargam o campo da pesquisa histórica permitindo-nos ter acesso aos processos socioculturais dessa dita “gente de cor preta” em terras cearenses. Há trabalhos que discutem desde o processo inicial de colonização e povoamento, bem como o período de fluxos migratórios interprovinciais, passando pelo papel do escravo e do negro livre nas organizações das irmandades dos homens pretos espalhados pelo Estado, até as questões que problematizam a visão niilista do desaparecimento dos escravos no Ceará, além da visão reducionista que associa negro à escravidão e do processo de articulação e reapropriação do movimento negro no Ceará³¹.

Do ponto de vista institucional, a ausência de ações direcionadas pelas políticas públicas, pelo Estado do Ceará e por seus agentes e órgãos, vai se redimensionando a partir de 2005, quando se observou uma tentativa de implementação da Lei 10.639/03. Torna-se, deste modo, um momento também para repensar as possibilidades, tanto da Educação quanto da pesquisa histórica, no desenvolvimento de novos olhares para a problemática racial do Ceará, no âmbito da transposição didática e também na atuação da sociedade civil pelo reconhecimento dos Afro-cearenses: sua História e Cultura.

Para pensar melhor o processo de construção e de implementação da Lei 10.639/03 no Ceará, pretendemos problematizar as práticas pedagógicas, a memória, e os

³¹ Para conhecer melhor as questões sobre a problemática do negro no Ceará ver : FUNES, Eurípedes Antônio: “Negros no Ceará”. In SOUZA, Simone de (Org.). **Uma nova história do Ceará**. Fortaleza: Fund. Demócrito Rocha, 2001. ; GIRÃO, Raimundo. **Das Senzalas Para os Salões**. Fortaleza: Secretaria da Cultura, Turismo e Desporto do Ceará, 1988. Edição Comemorativa do 1º Centenário da Abolição da Escravatura no Brasil. ; RODRIGUES, Moisés Silva. **No tempo das irmandades: cultura, identidade e resistência nas irmandades religiosas do Ceará (1864-1900)**. 2005. São Paulo: Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica- PUC-SP. ; SOBRINHO, José Hilário Ferreira. **Catirina, minha nega, teu sinhô ta te querendo vendê, pero Rio de Janeiro, pero nunca mais ti vê**. Amaru Manbirá: O Ceará no tráfico interprovincial 1850-1881. 2005. Fortaleza: Dissertação (Mestrado em História Social) UFC. ; SOUSA, Antônio Vilmarques Carnaúba de. **Negrada Negada: a Negritude Fragmentada: O movimento Negro e os Discursos Identitários sobre o negro no Ceará (1982-1995)**. 2006. Dissertação (Pós-Graduação em História Social). UFC. Fortaleza. ; SOUZA, Raimundo Nonato Rodrigues de. **Rosários dos Pretos de Sobral-CE: Irmandade e festa (1854-1884)**. 2000. Rio de Janeiro: Dissertação (Mestrado Interinstitucional em História Social) UFC/UFRJ. Entre outros.

posicionamentos, tanto de pesquisadores quanto de professores da educação básica, bem como sobre os conceitos e os pressupostos teórico-metodológicos propostos.

3.1 PARA QUE A LEI 10.639/2003 NO CEARÁ?

Diante de uma multifacetada população, onde coabitam diversos povos descendentes de várias etnias vindas do continente africano, temos uma riqueza cultural que se traduz na língua, nas composições religiosas e nas práticas de cura. Porém, na contramão disto, temos ainda representações que geram o preconceito e a discriminação com a população afrodescendente. Nos últimos anos, muitos intelectuais e integrantes do Movimento Negro questionam a forma como tem se conduzido e se construído a história e o modo como esta população é vista na sociedade brasileira. Como nos fala Eurípedes Funes (2010):

“O momento atual revela um Brasil contraditório, que se vê obrigado a reconhecer e assumir sua negritude para poder valorizá-la como elemento de sua história e da riqueza de sua composição social. Afinal, o Brasil, que recebeu o maior número de escravos africanos trazidos pelo tráfico, é o segundo país do planeta em termos de número de população negra” (FUNES, 2010, p. 07).

Tais contradições desdobram-se em inúmeras situações do cotidiano, na comunicação midiática e nas relações mais simples, onde se manifestam representações e discursos que estigmatizam negros e negras, tanto no que diz respeito às relações coletivas como as que fazem parte da auto-percepção, que muitas vezes não leva em conta a herança histórica e cultural de matriz Africana.

Não se trata de querer defender uma visão de uma homogeneidade cultural entre o Brasil e a África, nem entre as relações que aqui se gestaram a partir dos escravos para cá trazidos. Busca-se compreender a diversidade e características onde as relações socioculturais foram se estabelecendo, se modificando, ganhando um caráter de ressignificação dentro de uma dinâmica de reterritorialização dos escravos como, afirmam Funes e colaboradores: “Estas são frutos da participação e do envolvimento em processos históricos que se constituem patrimônio e memória compartilhados, mesmo que marcados pela especificidade que cada lugar constrói”.

Tanto no Brasil, como no Ceará, as ideias e representações que compartilhamos, vinculadas pela mídia, pelos livros didáticos e pelas relações cotidianas, nos encobrem uma realidade que necessita ser discutida do ponto de vista histórico, político, cultural e

pedagógico. Frank Ribard (2008), ao refletir sobre a presença do negro no Ceará, nos diz que estas ideias estão ligadas à historiografia tradicional do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, em que a escravidão aparece ligada, quase que exclusivamente, ao caráter econômico, e por isso mesmo teria sido pouco utilizada na lida com o gado.

Neste quadro, a única explicação da presença, até hoje, de um folgado tradicional negro, como maracatu seria o fato de ter sido importado de Pernambuco nos anos de 1930. Cristalizou-se então a ideia de ausência de negro no Ceará, impossibilitando a existência de um espaço social negro na sociedade: os participantes do maracatu pintando-se de preto para fazer o papel de (outros) negros; os negros encontrados remetendo sempre, no imaginário social, a outros contextos espaciais: Baianos, Pernambucanos ou Maranhenses. (RIBARD, 2008, p. 209).

Percebo assim, que as representações do negro no Ceará são elaboradas por esta historiografia, como ressaltam Funes e colaboradores: estão ligadas a uma análise economicista, onde o Ceará aparece como vítima de sucessivas secas no século XIX, forçando um esvaziamento do sistema escravagista. Isso pode ser notado também ao estudarmos a historiografia cearense contemporânea, onde tentam desconstruir o imaginário social do Ceará sem a presença do negro, abordagens essas sempre ligadas à quantidade numérica ou à pequena importância destes indivíduos na economia regional.

De acordo com Conceição (2008), a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, traz à tona uma ampla responsabilidade envolvendo governos, instituições, formação e planejamento educacional, tornando-se, assim, um importante passo na fomentação de políticas de ensino e currículo, sendo possível uma relevante contribuição para um novo perfil da educação étnica no Brasil e, de modo mais preciso, do ensino de História.

Não se pode ignorar que embora a aprovação da lei não seja garantia de superação de parte dessas questões, é sim uma perspectiva relevante no enfrentamento da histórica realidade de silenciamento das políticas curriculares, em particular da história escolar, acerca da história do negro no Brasil e, de uma educação étnica. Contudo algumas indagações precisam ser feitas. Entre elas, com que empenho os historiadores-professores contribuirão com a construção de uma outra cultura de ensino de História no tocante a historiografia do negro? Em que medida esses profissionais estarão em condições teóricas para resignificar o programa curricular e os conteúdos historiográficos no âmbito do ensino-aprendizagem? (CONCEIÇÃO, 2008, p.08).

A partir das reflexões produzidas, posso inferir que a historiografia brasileira e cearense teve um papel importante na construção de visões negativas sobre o negro, tanto no que diz respeito ao estudo do tema da escravidão como ao estudo do sujeito negro, levando a um suposto “desaparecimento” com a abolição da escravidão.

No Ceará, ao me reportar ao ambiente escolar, em particular ao ensino de História, observo que a temática Afro-cearense faz parte do currículo escolar, porém, restrita a duas séries do ensino básico, fundamental menor, terceiro e quarto anos, e na última série do Ensino Médio, por conta das exigências dos conteúdos programáticos a serem avaliados no exame do vestibular e no ENEM.

Antes de problematizar o processo de efetivação da Lei 10.639/03 no Ceará me surgiram algumas indagações. Se nos censos poucos são os cearenses que se definem como negros, qual é a relevância da implementação desta lei? Se há um discurso de que no Ceará a presença do negro foi diminuta, embora a historiografia recente elucide estatísticas e elementos que comprovem a importância e a atuação dos afro-cearenses neste Estado, ainda percebemos ideias e representações que partilham destas concepções... Assim, teremos necessidade de problematizar sobre o “óbvio”?

Ao analisar o senso de pertencimento e as relações identitárias dos afro-cearenses, percebo uma ausência do elemento preto nos Censos e estatísticas. Tal ausência pode ser compreendida como falta de consciência racial e de não valorização do passado dos negros; na percepção da escravidão; do processo histórico de desqualificação e invisibilidade da gente de cor preta, por exemplo. Desse modo, como podemos entender a notícia publicada no Jornal Diário do Nordeste, cujo título é: “Número de negros dobra nos últimos 10 anos em Fortaleza”? Eis um trecho:

Em Fortaleza, por exemplo, a população negra dobrou nos últimos dez anos. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Censo de 2000 identificou 59.742 pessoas da cor preta vivendo na Capital. O número correspondia a apenas 2,79% da população da época, que era de 2,141 milhões. Já o Censo de 2010 registrou 108.349 negros em Fortaleza. O que representa 4,42% da população residente de 2,452 milhões. Em contrapartida, o número de residentes da cor branca reduziu na última década na Capital. Passando, segundo o IBGE de 884.113 ou 41,29% no Censo de 2000 para 888.933 residentes ou 36% da população, no Censo de 2010. No Ceará, o crescimento também é visível. Segundo dados do IBGE de 2000 identificou 305.279 mil negros, o que correspondia a 4,1% da população da época (7.431 milhões). Já no Censo de 2010, o número

aumentou para 385.207 mil, o que corresponde a 4,56% da população, que também cresceu e corresponde a 8.452 milhões.³²

Esse aumento populacional dos negros no Censo de 2010 não é algo fortuito, mas uma resposta às discussões, mais intensas, desde o ano de 2003, da valorização e da história da cultura afro-brasileira e afro-cearense nos meios de comunicação e, de certa forma, na Educação Básica e nas universidades.

O jornal, enquanto fonte histórica, pode ser observado como um documento que condensa relatos sobre acontecimentos os mais variados, que se referem, de modo especial, a um ordenamento material e simbólico daquela cidade ou região em que é escrito. É uma fonte privilegiada para mediar as tramas históricas. De acordo com o historiador Eric Hobsbawn (1995),

À medida que o historiador do século XX se aproxima do presente, fica cada vez mais dependente de dois tipos de fonte: a imprensa diária ou periódica e os relatórios econômicos e outras pesquisas, compilações estatísticas e outras publicações de governos nacionais e instituições internacionais (...) Nenhuma história das mudanças sociais e econômicas ocorridas neste século poderia ser escrita sem essas duas fontes (HOBSEBAWN: 1995.p56).

Percebemos assim que as fontes impressas são imprescindíveis para compreendermos determinadas realidades. Isto está condicionado a determinados procedimentos metodológicos. A seleção de notícias tem por base a relação de pertinência com o tema estudado, o que dependerá do grau de conhecimento prévio que o pesquisador tem sobre o assunto e o período estudado, a partir da historiografia mais geral existente, bem como das suas pretensões e objetivos de pesquisa. Neste caso, através da matéria citada acima é possível perceber elementos que nos possibilitam pensarmos as relações identitárias e o auto-reconhecimento da população negra no Ceará.

Para caracterizar a população, segundo um recorte racial, existe quase um consenso de que a melhor forma seria a auto-identificação como uma dentre as cinco categorias: preto, pardo, branco, indígena e amarelo, além da opção não declarada. De acordo com este sistema, utilizado pelas pesquisas do IBGE, entre 1995 e 2005, o percentual de negros vem aumentando na população e isto ocorre mediante aumento na população parda e preta, com redução relativa para a população branca. Em 1995, os grupos preto e pardo representavam 45% da população brasileira e, dez anos depois, alcançaram o patamar de 49,6%, o que

³² Jornal Diário do Nordeste, 19 de Novembro de 2012.

representa um aumento de 4,5 pontos percentuais, equiparado a uma redução na mesma magnitude no grupo dos brancos, que passaram de 54,4% da população para 49,8%, em 2005. Uma das hipóteses do Instituto para explicar este fenômeno é a de que, em razão do crescimento da consciência racial, as pessoas estejam mudando a forma como se declaram nas estatísticas oficiais.

No entanto, apesar dos negros representarem metade da população brasileira e do crescimento da consciência e da auto afirmação da população de seu pertencimento racial, sua presença ainda é subestimada em vários setores da sociedade, em função de uma pior inserção no processo educacional e no mercado de trabalho. Segundo o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), os estabelecimentos escolares, junto com as famílias, são espaços privilegiados de reprodução de estereótipos e de segregação e de visualização dos efeitos perversos que esse fenômeno tem sobre o indivíduo. Adicionalmente, a importância do nível educacional como determinante do bem estar influencia desde a renda do indivíduo até as chances de morrer violentamente, o que faz que as consequências da discriminação no processo educacional sejam ainda mais graves que em outras esferas.

De acordo com o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, somente 4,64% da população cearense se autodeclara como preta e 61,6% se afirma como parda. Segundo a Historiadora Silvia Maria Vieira (2012), do Centro Pastoral Afro Pe. Heitor (CENPAH), manifestando-se sobre as questões relacionadas à valorização da cultura e História afro-cearense:

Ser negro no Ceará passa pelo autoconhecimento, pelo saber que é negro, de se orgulhar em todos os recortes desde a cor da pele até a posição social. A melhor forma de se segregar um povo é desconstruir a valorização que ele tem. Foi isso que aconteceu. E é isso que estamos tentando mudar de várias formas (...). É lento, mas gradualmente se está minando esta ideia errônea acerca da nossa população. A cada dia descobrimos mais informações sobre a população africana em nosso estado e suas contribuições para a economia, política, tecnologia e cultura. (VIERA, 2012, p: 15).

Ao analisar os últimos Censos percebe-se que há um aumento da população preta, aquela que estava escondida entre os pardos. Silva Maria Vieira complementa dizendo que essa mudança não é fruto de um boom da população negra cearense: “E isso se dá principalmente por que mais pessoas estão assumindo sua história e sua afrodescendência”

Este pensamento fica explícito na fala da professora Maria Raimunda Sales, ao ser questionado acerca da inclusão do ensino da História e da cultura africana e afro-brasileira nas redes pública e particular:

Eu acho pura discriminação uma lei desta, pois somos todos iguais e estamos todos misturados. Sou contra. Por que não ensino também o ensino da cultura judaica, árabe, italiana, alemã, holandesa, japonesa que também muito contribuíram com nossa origem? Mexer com isso é que é racismo³³.

Este fragmento não é um discurso isolado. Ao serem questionados, muitos professores no Vale do Jaguaribe esboçaram discursos parecidos em relação à aplicabilidade da Lei 10.639/03. Dessa forma, recorreremos às palavras de Silvério (2003) para melhor compreendermos o pensamento da depoente:

A invisibilidade do negro é decorrente de uma representação social que o “apaga”, por que nós, no Brasil, não temos negros, somos todos mestiços, ao mesmo tempo, as práticas discriminatórias e racistas cotidianas são banalizadas (...) no plano discursivo tal operação tem representado um paradoxo, isto é, ou não reconhecemos os negros identificando a todos como mestiços ou morenos, ou quando os reconhecemos, atribuímos aos próprios negros a condição de um outro carente de habilidades e competências exigidas para a mobilidade social no mundo moderno (SILVÉRIO, 2003, p. 60).

As reflexões de Silvério (2003) podem ser constatadas ao observamos a ausência, ou a presença, quase marginal, de negros na mídia, nas representações governamentais e a forma como esta ausência é colocada: como inteira responsabilidade dos próprios negros. Sabemos que do ponto de vista, cultural, histórico e biológico, a sociedade brasileira é fruto de uma heterogeneidade, ou seja, de uma diversidade cultural e étnica. Porém, do ponto de vista histórico o nosso país sempre registrou uma enorme dificuldade de lidar com a temática da “miscigenação”. O preconceito e a discriminação racial e étnica, principalmente, forneceram as balizas nas relações escolares e mais especificamente no que tange aos domínios do ensino de história, assim como suas problemáticas. Conceição (2008) desenvolve uma reflexão a esse respeito citando o Historiador Clóvis Moura:

A historiografia brasileira teve um papel relevante na construção das visões negativas sobre o negro, foram produzidos artigos, manuais, monografias por autores que ignoravam ou simplesmente apresentaram o povo negro de acordo com suas convicções conservadoras, a exemplo, de historiadores como: Rocha Pita, Southey, Abreu e Lima, Armitage, e Euclides da Cunha (SILVÉRIO, apud MOURA, 1990).

³³ Entrevista da professora Maria Raimunda Sales, no município de Alto Santo, CE. Em 17 outubro de 2013.

Para esse historiador, essa literatura dá suporte teórico às visões que nortearam o pensamento historiográfico, nas quais o contexto histórico ganha significações e visões parciais, preconceituosas em relação aos grupos étnicos que compunham a sociedade brasileira: “Face a essa percepção a importância do africano e do afrodescendente para cultura e para a história nacional ficam minimizados e reduzidos a critérios de dependência do eurodescendente”(CONCEIÇÃO, 2008).

Desse modo, a autora nos fala um pouco destas relações no Estado do Ceará:

O Ceará é portador de uma visão bastante peculiar em relação ao acolhimento, a convivência e ao tratamento dado à população negra e seus descendentes, inclusive, na clássica informação de que no “Ceará não tem negros”, embora a própria historiografia registre que a chegada dos primeiros grupos negro no Ceará tenha se dado ainda no século XVII (CONCEIÇÃO, 2008, p.20).

Diante do exposto, entendo que há necessidade de pensarmos e problematizarmos, do ponto de vista teórico-metodológico, como no Estado do Ceará desenvolveu sua história, cultura e memória em relação à população Afro-cearense. Isto leva a nos aproximarmos dos discursos e representações que se formularam e se ressignificaram desde a participação do negro na sociedade cearense contida nos vários estudos, em diferentes áreas, até os trabalhos que contemplam esta temática e apontam para a necessidade de outra postura, ou seja, uma revisão do enfoque dado aos negros e negras, em particular, na historiografia brasileira e cearense.

No Vale do Jaguaribe, onde desenvolvi a pesquisa com professores e professoras da educação básica, pude perceber opiniões divergentes entre a necessidade de implementação da lei e a sua recusa. Como podemos observar nos seguintes fragmentos:

Acredito ser necessário discutir temas de grupos minoritários, como gays e lésbicas, deficientes e até pobres. Mas, ter uma lei exclusiva para falar dos negros, acho desnecessário, uma vez que em nosso estado somos uma “colcha de retalho”, não somos brancos, nem pretos. Somos mestiços. Preconceito existiu, mas já mudou muito³⁴.

O Ceará ainda é muito racista. O negro é muito desqualificado. Vemos isso nas piadas e nas conversas: “a nêga pra frente, é preta...”. Na escola o assunto é pouco tocado, temos pouca formação e informação. Temos uma lei aí, mas, ainda é pouco, porém já é alguma coisa. Temos de deixar de

³⁴ Entrevista realizada com a Professora Ana Helena Guerreiro – Leciona História do 6º ao 9º, porém não tem formação na área, no município de Tabuleiro do Norte-CE, em 22 de abril de 2013.

trabalhar em datas pré-estabelecidas, como nas culminâncias do Selo UNICEF³⁵.

Ao analisar as falas das professoras, percebo que a primeira expõe suas impressões sobre a aplicabilidade da lei. Em suas palavras, o discurso da mistura, da mescla biológica, o índio no Ceará nem aparece, e o “ser negro” é mediado pelo fenótipo e não pelos laços de pertencimento, pela cultura que traz alguns elementos singulares e que estão presentes, mesmo que ressignificados, na História do Ceará, além de serem perceptíveis nas músicas, na língua, nas manifestações culturais, nos saberes e fazeres dos avós dos alunos. Existe uma falta de consciência e de sensibilidade, além da desinformação sobre a importância da participação e da contribuição das populações afro-cearenses na configuração do Ceará e do seu povo.

No segundo fragmento da entrevista com a professora Cássia Lira percebo que ela sabe da lei, mas não a conhece com propriedade, reconhecendo também as formas de manifestação do racismo na sociedade cearense. Vejo, ainda, que de alguma forma a discussão sobre a História e a cultura dos afro-brasileiros e afro-cearenses já chegou na escola em que a entrevistada leciona, mas ainda de forma incipiente e não sistemática.

Sem negar o papel do ensino de história no processo de constituição de identidades, e sua potencialidade para ampliar o leque de opções e favorecer a escolha de novas preferências identitárias pelos sujeitos aí envolvidos, Pereira (2008) nos adverte para o risco de transformar esse ensino em uma prática predominantemente “catequética”, em que “as finalidades da educação histórica de pessoas negras seja uma formação identitária predeterminada, também neste caso concebida de forma essencialista”. Reconhecer a dimensão das “estratégias de identidade” que o ensino de história favorece ou pode favorecer – sem aprisioná-lo em uma finalidade exclusivista e restritiva é um dos desafios que se colocam hoje para o ensino dessa disciplina, para além da temática racial ou da abordagem da História e cultura africana e afro-brasileira.

Na mesma direção, Abreu e Mattos (2008) também reclamam um ensino de história capaz de desvendar a historicidade da construção de conceitos, evidenciando os conflitos e jogos de força que representam. “Assumir naturalmente a existência de identidades negras ou de uma cultura afro-brasileira é perder a dimensão das lutas travadas em torno da construção de identidades – mestiça, indígena, popular, brasileira ou regional ao longo da história do

³⁵ Entrevista realizada com a Professora Cássia Maia Lira – Leciona História do 6º ao 9º anos, é formada em História, no município de Jaguaruana CE. Em 08 de setembro de 2013.

Brasil. Sendo assim, é preciso chamar a atenção para a importância de pensar a História dos conceitos da cultura negra (ou afro-brasileira) e das identidades negras”. (ABREU; MATTOS, 2008:13).

Isso pode ser verificado ao apreciarmos a fala da professora Carol Farias, quando discorre sobre a aplicação da Lei 10639/03 na prática pedagógica:

Eu acho que a aplicação desta Lei na sala de aula é uma questão muito complexa. A gente sabe que é preciso discutir este assunto, há uma obrigatoriedade, mas a realidade vai além do papel. Se você prestar atenção, a gente sabe que tem muitos professores que dão aula de História e não são formados em História... E tem também os formados em História mas tiveram uma formação muito tradicional e tratam estas questões muito por cima: Esta temática ainda é vista pelo viés da dominação³⁶.

A partir do relato da professora Carol Farias, posso perceber uma necessidade mais profunda de apropriação dos materiais sobre a temática em questão. Assim, o conhecimento da literatura historiográfica se faz imprescindível, na medida em que a escolarização desta produção norteou a prática de ensino da história na escola. “O desafio, portanto, de problematizar o etnocentrismo e eurocentrismo, que balizou a história do Brasil ensinada na escola, nos instiga a buscar mudanças significativas na abordagem da história e da cultura afro-brasileira no ensino de história”. (CONCEIÇÃO, 2010:143).

Para visualizarmos melhor as mentalidades e as representações do negro cearense, presentes no cotidiano, nas discussões e nas relações que se estabelecem no ambiente educacional, seja entre alunos, professores, materiais didáticos, e na própria forma como historicamente os afro-cearenses foram vistos e tratados dentro de determinada cultura histórica e política, é necessário tentar compreender como uma lei que tem o intuito de valorizar, fazer conhecer a história e cultura dos negros e negras do Ceará é recebida, tanto pelos órgãos estatais como por aqueles que estão na ponta da implementação.

A EEFM Professor Gabriel Epifânio dos Reis vem já há alguns anos trabalhando a questão da História Afro-brasileira, embora de maneira pontual e com estratégias voltadas para a sensibilização. Tivemos, em parceria com as comunidades de Serra de Cajuais e Mutamba apresentações de danças afro como o “coco de praia” e o “pastoril” danças estas praticadas por descendentes de negros que vem resistindo ao longo dos anos, mas está

³⁶ Carol Farias, Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado do Ceará. Entrevista realizada em 15 Junho de 2013.

sob o risco de se acabar, dado ao fato de envolver apenas os mais velhos destas comunidades³⁷.

Tomando a citação acima podemos inferir que existiram negros, cativos ou não, em Icapuí³⁸ – CE, e que seus decentes, os mais velhos, ainda praticam danças e festas que hoje concorrem com elementos contemporâneos da cultura dos mais jovens. O afastamento das novas gerações em relação a estas manifestações pode ser explicado por diversos fatores. Podemos pensar, por exemplo, que a mídia, a televisão, a imprensa, o livro didático e as próprias relações que se estabelecem no ambiente escolar, criam discursos e representações que muitas vezes seguem modelos e padrões culturais, desqualificando os elementos étnico-culturais de base africana, afro-brasileira e afro-cearense que surgem muitas vezes ligados ao contexto da escravidão e ao sofrimento do elemento negro construído pela memória social do nosso estado.

Entendemos, a partir disto, que necessitamos ultrapassar o foco etnocêntrico que permeia a abordagem do ensino de História do Brasil e do Ceará. Necessitamos compreender como se delineiam as percepções históricas sobre a formação étnica para podermos romper com as reduções erigidas no âmbito da disciplina História e na própria produção historiográfica do negro no Ceará. Como respostas às questões antes levantadas, “Para que essa lei no Ceará?”, “o Ceará não tem negros!”, “Ceará: Terra da Luz”, entre outras, faz-se necessário realizar uma breve incursão sobre os estudos historiográficos cearenses que buscam romper com determinadas visões gestadas com intuito de desqualificar, ignorar ou invisibilizar o negro cearense, discursos estes que ainda permanecem nas mentalidades de professores e professoras no Ceará, e consequentemente no Vale do Jaguaribe.

3.2 ROMPENDO AS LACUNAS E SILÊNCIOS SOBRE A HISTÓRIA DOS AFRO-CEARENSES

Se há somente 4,6% de pretos no Ceará, segundo o censo do IBGE (2010), ou o negro cearense contemporâneo tem receio de se declarar como preto ou ainda temos uma falta de positividade em relação a sua cultura, História e, consequentemente, uma aceitação aos discursos que se reelaboram através dos séculos, e que ainda “batem nas nossas portas”, demonstrando essas relações como exóticas e a-históricas?

³⁷ Relatório das ações de implementação da Lei 10.639/03 enviado a CREDE 10 no ano de 2007.

³⁸ Apesar da cidade de Icapuí hoje ser considerada litoral, para a CREDE 10 ela ainda faz parte da Macrorregião do Vale do Jaguaribe.

Estas questões não podem passar despercebidas, elas se formulam, sobretudo dentro de uma cultura histórica e política, em que privilegiam-se uns em detrimentos de outros. Historicamente, isto pode ser percebido ao analisarmos os discursos e as práticas políticas articuladas e colocadas em ação, principalmente no movimento abolicionista, inclusive no Ceará, onde construíram-se imagens de negros e escravos vitimizados e objeto da luta dos abolicionistas, um movimento muito mais interessado em seu posicionamento político do que na própria condição do escravo, como assevera José Hilário Ferreira Sobrinho (2009):

Neste discurso, a negação do escravo como sujeito e o estigma que ele carrega estendem-se, de forma geral, ao negro, na medida em que estas duas categorias se confundem ou aparecem como sinônimas, apesar da realidade histórica revelando que a proporção de negros e pardos livres no Ceará sempre esteve bem superior aos escravos, particularmente após a seca de 1877, quando do tráfico interprovincial para o Sul cafeeiro (SOBRINHO, 2009, p.97).

Ao entrar em contato com obras que buscam fugir desse enquadramento, ressaltamos a abordagem de Janote Pires Marques (2009), em seu livro “Festas de negros em Fortaleza”, com o qual pude compreender alguns questionamentos e lacunas que surgiram durante o desenvolvimento desta pesquisa, como a invisibilidade ou o discurso da ausência de negros no Ceará. Podemos identificar esse discurso ao analisar os textos jornalísticos do século XIX, contidos na obra do historiador Janote Pires (2009) em se tratando do negro cativo ou livre, sobretudo no processo da abolição cearense, quando estes foram colocados na posição de ausentes na luta pela liberdade. De acordo com o referido autor, essas representações foram promovidas por setores da elite cearense nas últimas décadas do século XIX.

Ao que parece, para muitos abolicionistas “a libertação” era importante, mas nem tanto “os libertos” nesse contexto promoveram a ausência do negro nas campanhas pela abolição criando a representação de um escravo passivo e carente de lideranças. Tal discurso viria a se alinhar com um dos primeiros intelectuais do Instituto Histórico do Ceará para os quais foi pequeno o número de escravos na região sendo pouca a importância do negro na vida social cearense (MARQUES, 2009, p. 36).

O historiador citado realiza na obra “Festas de Negros”, uma reflexão sobre as sociabilidades, costumes e festas de negros, numa tentativa de compreender o mundo onde os negros cearenses viviam nas décadas finais do século XIX, além de identificar como as festas abolicionistas e republicanistas corroboraram na construção da imagem do negro neste estado.

Ao relatar sobre o movimento abolicionista cearense, Marques (2009) chama a atenção para as décadas de 1870 e 1880, momento histórico em que se articulou o movimento abolicionista do Ceará. Destas sociedades abolicionistas as duas mais emblemáticas, pela atuação e organização do movimento abolicionista no Ceará, foram a Sociedade Cearense Libertadora, criada em dezembro de 1880, e o Centro Abolicionista, inaugurado em dezembro de 1882. A “*Libertadora*” contava com um jornal para divulgar suas pautas, “*O Libertador*”.

O pesquisador mencionado nos diz que os abolicionistas, além de encararem a servidão negra como uma vergonha para o país, defendiam que “um escravo ao ser liberto, tornava-se mais um cidadão para a pátria”. Porém, na prática, os negros libertos não tinham qualquer tipo de amparo. Isso é verificável no discurso do jornal “*O Libertador*” em 1881, o que demonstra a compreensão dos eventos e o posicionamento dos grupos que construíram um projeto de passado com as necessidades do presente, operacionalizando assim, uma determinada Cultura Histórica e Política:

Completa hoje um anno de existência a heroica Sociedade Cearense Libertadora. Nascida sob os auspícios da immaculada virgem mãe do louro sonhador de Galiléia (...). A Sociedade Cearense Libertadora tem restituído mais cidadãos a pátria, do que todas as sociedades que para o mesmo fim se têm constituído no Império.³⁹

Considerando a notícia do jornal, podemos perceber a presença do discurso heroico por parte desta associação libertadora cearense. É o lugar social de onde a elite⁴⁰ intelectual cearense se coloca como promotora de uma evolução social, que só podia acontecer através da abolição da escravatura. A fala dos abolicionistas era impregnada de ideias patrióticas e progressistas, alimentando-se dos argumentos que diziam que para o país adentrar no rol das nações liberais era imprescindível que o trabalho escravo fosse extinto.

Em meio das grandes ideias que nobilitam nosso século, uma grande vergonha faz ainda corar a nossa querida pátria. É a vergonha da escravidão! (...) é tempo que desapareça do meio de nós esta infâmia que retarda o nosso progresso e nos distancia do lugar que competi-nos no congresso das nações. (...). Está mais que provado que só o trabalho livre é que ennobrece,

³⁹ Jornal *O Libertador*, 15 de Janeiro de 1881, p.1.

⁴⁰ Utilizamos o termo Elite para nos referirmos a uma minoria, não necessariamente unitária ou monolítica, que por várias formas, foi detentora de certo poder econômico, político, intelectual, em contraposição a uma maioria (incluindo os negros) que deste processo foi privado ou que, pelo menos, teve dificuldades no seu exercício de cidadania. A este respeito consultar: **Por outra História das Elites**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006. In: Flávio Madureira Heinz. Org.

e não aquelleque augmenta a fortuna publica, amontoada à custa das lágrimas e do sangue dos desgraçados⁴¹.

A autora Elisa Garcia (2009), ao refletir sobre os conceitos de Cultura Histórica e Cultura Política, esclarece que estas teorias, muitas vezes, podem desenvolver uma estreita relação, sendo múltiplas e passando por constantes transformações alicerçadas pelas interações de diferentes grupos que agem com o objetivo de transformá-las. Desse modo, tanto a Cultura Histórica como a Cultura Política são plurais, mesmo nos grupos que são mais visíveis, os que estão no poder, como nos que se encontram em condições de opressão. De diversas formas estes grupos desenvolvem suas próprias maneiras de agir histórica e politicamente, articulando assim as formas de ver e pensar sobre o seu passado e tendo como norte os anseios do presente.

Entendendo que culturas políticas e culturas históricas são diferenciadas, e por vezes conflitantes, influenciaram as formas de pensar e agir de vários agentes sociais (...) assim, além de pensar estes conceitos de forma associada, cabe também considerar seu caráter múltiplo e dinâmico, na medida que constroem pela experiência a ação política e cultural de diferentes grupos sociais e étnicos que interagem nas sociedades, podendo ser, portanto, conflitantes e continuamente reelaborados. (GARCIA, 2009: 211).

De acordo com Almir Leal (2001), para essa elite cearense, “a Abolição representaria um fato concreto de evolução positiva da sociedade, portanto adquirindo significado especial de regeneração”, além da perceptível crítica ao Governo Imperial, que se beneficiava do trabalho servil, “sangue dos desgraçados” cativos. Numa época em que buscava-se romper com esta “mazela”, seria uma forma de definir-se como nação renovada, racional, progressista e civilizada.

Temos também de levar em consideração que as mentalidades da época, últimas décadas do século XIX, eram permeadas pela ideia de que a mescla racial de europeus, africanos e indígenas era um impasse para o progresso e para a formação de uma identidade nacional brasileira, passando a existir uma “força tarefa” por parte dos nossos intelectuais para conceituar e definir o caráter da brasilidade ou do povo brasileiro, tendo como base os elementos que iam dos aspectos étnicos aos biológicos.

A partir de estudos realizados no Instituto Histórico Geográfico e Antropológico do Ceará, podemos inferir que esse Estado também partilhava de tais ideias neste contexto do pré

⁴¹ Jornal O Libertador, 15 de Janeiro de 1881, p.1.

abolição, tanto pelo pensamento disseminado pelos abolicionistas como pelos os historiadores ligados ao referido Instituto. O historiador Almir Leal defende que

O modelo mais bem acabado de abordagem racista foi o elaborado por Joaquim Catunda (propunha a superação desse carácter étnico como forma de atingir a evolução da sociedade); já Paulino Nogueira descartou a mistura de índios e negros no Ceará, reafirmando uma tese recorrente em outros historiadores do Instituto Histórico do Ceará, quanto a particularidade local de a mestiçagem ser restrita a brancos e índios. (...). Nesse sentido, Mozart Soriano Aderaldo iria afirmar que o Ceará representaria “uma clareira na confusão racial do Brasil”. Vai-se cristalizando, assim, a explicação corrente para a existência de uma população branca ou até mesmo mestiça, e para a qual seria mínima a participação do negro no processo histórico cearense. Tal pensamento, segundo Antonio Vilamarque, acabou se tornando uma tradição local até os anos oitenta do século XX (OLIVEIRA, 2001, p. 119; SOUZA, 2006, p.65).

Este fragmento nos leva também a refletirmos sobre como se deram determinadas construções históricas, que criaram e cristalizaram certas ideias, representações e discursos acerca da população negra cearense. Diante deste contexto e à luz destes estudiosos percebemos a desvalorização da presença dos traços histórico-culturais dos africanos, sendo assim uma tentativa de deixar de fora o elemento negro da configuração étnica local. Antônio Vilamarque (2006) nos chama atenção ainda para as mentalidades da época e nos diz que esse esforço por minimizar a participação dos Afro-cearenses no processo histórico de formação do Estado, não se restringiu somente ao discurso do século XIX: “Tal pensamento, acabou se tornando uma tradição local até os anos 80 do século XX”.

Ainda tendo como foco o processo de libertação dos escravos cearenses, Marques (2009) também alude para os argumentos do movimento abolicionista, nos quais o negro escravo não era sua finalidade, mas simbolizava o meio pelo o qual celebravam-se as conquistas pela libertação dos cativos, enaltecendo a figura dos libertadores. Desta forma, tanto a Sociedade Cearense Libertadora, como o Centro Abolicionista, destacavam através de seus discursos, o papel dos homens e mulheres como protagonistas cearenses da redenção dos cativos. Em contrapartida, não era dada quase nenhuma importância aos libertos, sem levar em consideração seus anseios e suas demandas.

Embora houvessem escravos que sabiam ler e escrever, desconhece-se discursos de libertos publicados em jornais, o que de alguma forma poderia expressar suas ideias e sentimentos naquele momento e, principalmente, a própria atuação do negro – livre ou liberto - no processo abolicionista. Quando da Abolição na província do Ceará, em 25 de março de 1884, novamente os discursos e artigos publicados em jornais concentram-se em

temas como glória, patriotismos e homenagens. A letra e a voz do negro liberto não aparecem (MARQUES, 2009, p.43).

Hebe Matos (2000), ao falar sobre os desdobramentos da abolição, comenta que esta não significou o início da desconstrução dos valores associados às “designações de cor”. Segundo ela, a emergência do conceito de raça permitiu a construção de uma “contrapartida possível à generalização de uma concepção universalizante de direitos do cidadão em sociedades que não reuniam condições políticas efetivas para realizá-lo”. (MATOS, 2000, p.12). Nesse mesmo período dá-se o “nascimento da República” (1889), durante o qual foram difundidos largamente ideais de igualdade e cidadania. Porém, a República nascente não estendeu estas benesses aos negros, como nos mostra Carvalho (1996):

Efetivamente, a república não foi capaz de promover ações em defesa da ampliação das oportunidades da população negra. A formulação e consolidação da ideologia racista ocorrida neste período permitiu a naturalização das desigualdades raciais que foram, assim, reafirmadas, em novo ambiente político e jurídico. Não mais separadas pelo direito de propriedade, pela história, religião ou cultura, as raças se separariam por desigualdades naturais. (CARVALHO, 1996, p.26).

Tais considerações nos levam a perceber que o enfrentamento dessas desigualdades seria, entretanto, identificado como um apelo e uma exigência nacionais, na medida em que somente um país branco seria capaz de realizar os ideais do liberalismo e do progresso. Desse modo, as desigualdades entre as raças, “agora interpretadas como intrínsecas às suas diferentes naturezas determinariam as potencialidades individuais e resvalariam para o cenário político e social onde a capacidade de participação dos negros não seria entendida a não ser com restrições”. (JACCOUD, 2008: 59).

No plano das disputas pela memória, Martha Abreu e Hebe Mattos (2010) falam-nos sobre o uso do passado através das memórias sociais, concordando com Manoel Salgado:

O passado, como já se tem discutido, tornou-se, em função de memórias concorrentes, objeto de interesse e de uso político de muitos grupos, independente da ação ou explicação dos historiadores. Vivemos um tempo nas sociedades ocidentais contemporâneas em que ganharam força os investimentos sociais nas tarefas de memória. (MARTHA ABREU e HEBE MATOS apud SALGADO, 2007:35).

Nessa perspectiva, nos chama atenção a forma como alguns professores tiveram acesso à História e à Cultura da população negra no Ceará, desde a sua formação na educação básica até a interação com os conteúdos curriculares no nível superior. Um exemplo bastante

emblemático, e que não é exceção, é o da Professora Maria Tereza, de Limoeiro do Norte – CE.

Até os anos 80 o negro não ocupava cargos de auto escalão, me lembro que nesta década chegou aqui na cidade de Limoeiro um negro pra ser gerente do banco Bradesco, ave Maria! Foi muitos comentários e pouca aceitação, só com o tempo e trabalho prestado do mesmo tornou-se público o seu valor. Percebo também que hoje a educação tem um novo olhar, mas na minha época, que eu estudava, num tinha não. Os negros só apareciam nos livros de forma meio oculta, só de relance, acho por que ele só servia para o trabalho escravo. Parecia até que na nossa região não tinha gente negra, agente não sabe nem de notícias de carta de alforria. Mas com essa lei que garante o estudo da História e da Cultura afro-brasileira no currículo as coisas já estão melhorando⁴².

A fala da professora Maria Tereza Lima é emblemática, pois, além de trazer à tona questões relativas a não problematização do negro em sala de aula e à forma como os negros são vistos e tratados diante das mentalidades construídas em relação à gente de cor preta no Vale do Jaguaribe, nos mostra o caso do bancário, que legitima tal prática e discurso. Podem ser percebidas também outras discussões que ainda permeiam o imaginário e as práticas pedagógicas de muitas escolas no Ceará: “Parecia até que na nossa região não tinha gente negra, agente não sabe nem de notícias de carta de alforria”. Como fica visível no depoimento da professora Maria Tereza Lima, se havia poucos negros, logo, não havia resistência e muito menos eram cedidas cartas de alforria.

Contrariando tais pensamentos, recolhi alguns relatos de fugas de escravos registradas em jornais espalhados tanto na capital como no interior da província do Ceará, o que demonstra, ainda hoje, um desconhecimento de uma parcela dos professores, com relação a estes documentos. Nas escolas cearenses existe uma ausência da produção por parte da historiografia cearense contemporânea de trabalhos voltados para a discussão desta temática. A este respeito destaco o seguinte trecho do *Jornal do Ceará*:

⁴² Entrevista concedida pela Professora Maria Tereza do município de Limoeiro do Norte – CE em Outubro de 2010.

JORNAL DO CEARÁ
ANNUNCIOS.

Escravo fugido.

Fugiu do poder do senhor assignado no dia 5 de corrente, do seu sítio Jacaraby, em Mecojima, um escravo de nome Ramão, pertencente a D. Maria de Jesus de Nazareth, do Aracaty, cujos signaes são os seguintes: cor escura, tirando a negra, pernas finas, pé péqueno, contôr do rosto ap. p. do rosto, cabelo grisio e enrolado, olhos grandes, da idade de 15 a 16 annos.

Quem pegar o dito escravo, leve-o ao sítio Jacaraby, que será recompensado, assim como o será igualmente levando-o em Canindé a Jeronymo José de Almeida Junior, em Quixadá a Isidoro da Costa Nogueira, e no Aracaty a sua senhora, semo municipalidade.

17 de Março 1868.
João Francisco da Costa Lima.

FIGURA 1: Jornal do Ceará, Março de 1868⁴³

ESCRAVO FUGIDO.

Fugiu do senhor assignado no dia 7 de corrente um escravo de nome Livino, natural de Sobral, de idade de 18 annos, malto claro, alto, secco, cabelo escuro, com feições de rosto de rosto na frente do rosto de cima, quasi sempre com o rosto muito aberto, sem barba, vestido de terno de lã, paria e calças chitas.

O escravo ha poucos dias foi negociado com o Sr. Vicente Ferreira de Arruda de Sobral por intermedio do seu procurador, o Sr. Francisco Coelho da Fonseca: quem o pegar e entregar ao senhor assignado será bem recompensado.

Ceará 14 de março de 1868.
Henrique Kalkmann.

FIGURA 2: Jornal do Ceará, Março de 1868.

⁴³ Jornal disponível para consultar na Hemeroteca da Biblioteca Pública Governador Menezes Pimentel, Fortaleza, Ceará.

A historiadora Anny Chirley Silva Soares (2008) realizou um estudo sobre as cartas de alforria na Vila de Espirito Santo de Morada Nova – CE (1875-1879). Segundo ela, as diversas formas de resistência impostas cotidianamente, pelos escravos, sobretudo a partir de meados do século XIX, desembocam na criação de leis com intuito de promover um processo de abolição gradual, entre estes, a legislação de 1871, que permitia entre os principais dispositivos da lei, tornar liberto todo ventre escravo, ou seja, nenhuma criança nasceria escrava; determinava a criação de um fundo de emancipação destinado a libertar anualmente escravos nas províncias; proibia separar os filhos menores de 8 anos das mães; permitia que o cativo pudesse amealhar um pecúlio para que este tivesse condições de comprar sua alforria. Mas, muitas vezes, a carta de alforria era dada sob algumas condições.

De acordo com Sidney Chalhoub (1990), o não cumprimento por parte do escravo daquilo que estava expresso em sua carta de alforria, por exemplo, onde dizia que este cativo por determinado tempo deveria prestar serviço ao seu senhor, poderia implicar que “o liberto será compelido a cumpri-la por meio de trabalho nos estabelecimentos públicos ou por contratos de serviços a particulares”. Soares (2008) faz referências às condições sociais nas quais foram entregues cartas de alforria na Vila do Espirito Santo de Morada Nova, nelas identifico que muitas vezes a concessão dos “benefícios” estava atrelada à permanência do escravo junto ao seu senhor ou senhora, como pode ser visto ao analisarmos a transcrição da carta de alforria compilada por esta pesquisadora:

(...) digo eu abaixo assignada Theresa Maria de Jesus, que entre os mais bens que possuo de mansa e passifica posse, é bem assim um escravo de nome Tibúcio, com idade de deseceisannos, cor mulato, filho de uma escrava minha, por nome de Joaquina... o alforrio... desde já gosar de sua liberdade... somente impondo a condição de mim acompanhar até o fim da minha vida... (SOARES, 2008, p.270).

Outro modelo de cartas de alforria dos escravos analisada por Soares (2008), diz respeito a outras condições impostas, neste caso da escrava que iria se beneficiar, Maria, que seria alforriada pelo Sr. Eduardo Henrique Girão, no dia 06 de agosto de 1879:

Aos seis dias do mês de agosto de mil oitocentos e setenta e nove, nesta vila do Espirito Santo, comarca de São Bernardo das Russas, Província do Ceará, em meu cartório veio, senhoria, escrava, de Eduardo Girão, com papel escripto, disendo-me que era carta de liberdade... senhoria, de nação cabra, idade cinquenta anos, mais ou menos... resolvemos libertá-la sem recebermos donativos algum... por ser de nossa livre espontania vontade, sem constrangimento de pessoa alguma, damos a dita carta a escrava, com a

condição, porém, de sair de nossa casa, logo que lhe for entregue (SOARES, 2008, p.276).

A leitura da carta, nos traz diversos elementos que aguçam nossa curiosidade, logo, em primeiro plano percebemos a imposição do proprietário Sr. Eduardo Girão, que apesar de dar a possibilidade de liberdade, mandava a escrava deixar a casa do senhor. O que teria levado Eduardo Henrique Girão a alforriar a escrava Maria? Seria a muita idade para o trato com as atividades domésticas? Ou a escrava era difícil de lidar e apresentava comportamentos indesejáveis? A pesquisadora complementa nossas conjecturas:

Se não podemos responder esses questionamentos, ao menos nos é possível indagar acerca dos rompimentos das relações de dependência entre senhor e escravo. O rompimento da “proteção” assegurada, por assim dizer, pelo paternalismo do senhor tornava a escrava, dali por diante, responsável pela sua própria vida (SOARES, 2008, p. 277).

De acordo com Eurípedes Funes (2000), “este é o momento que o negro consegue a condição de livre; mas lhe é negado o direito a cidadania”. Que rumo daria a sua vida, já que uma escrava forra era diferente de uma escrava cativa, que comia, tinha endereço fixo, e desenvolvia seu trabalho mesmo em condições, muitas vezes, desfavoráveis? Como lembra também Sidney Chalhoub (1990), a alforria se tornava desse modo não um rompimento brusco, “dessa política do domínio imaginário, pois o negro despreparado para as obrigações de uma pessoa livre, deveria passar de escravo a homem livre dependente”.

Ainda como forma de conhecermos as relações que se estabeleceram no Ceará colonial e que tiveram como copartícipes negros e negras, escravos ou livres, Lindemberg Segundo de Freitas Barbosa desenvolveu a pesquisa “A Escravidão na Freguesia de Limoeiro (1862-1872): Algumas considerações acerca da família escrava”.

De acordo com esse pesquisador, as pesquisas historiográficas no Ceará têm dado ênfase para a desconstrução da ideia do cativo ausente ou passivo dentro do processo escravagista cearense. “A ideia do cativo ausente tem origem, sobretudo, na pequena quantidade de escravos existentes na província do Ceará, se comparada a de outras regiões do império”. As pesquisas mais recentes têm dado outras ênfases e perspectivas, saindo do reducionismo de estudar a escravidão cearense ligada somente ao processo de produção, esta nova leva de historiadores investiga estas relações através de seus aspectos econômicos, sociais e culturais.

Com a implantação das fazendas de criar, principal impulsionadora da colonização da província sobreveio a vinda de negros, não representados apenas pelos cativos, mas também por negros livres possuidores de ofícios, contribuindo, assim, para a constituição de novas relações sociais na província (BARBOSA, 2008, p. 257).

A forma como se dera a colonização na província cearense, bem como sua economia, deram ao nosso sistema escravista características muito particulares. Lembremos que com a implantação das fazendas de criar, que no início da colonização, mesmo que a presença do escravo não tenha sido utilizada em grande número, a utilização de negros cativos na província teria sido importante tanto na cultura do algodão, na criação do gado e em outras atividades, “marcando, assim, as relações de produção que se consolidaram principalmente nos sertões cearenses nos séculos XVIII e XIX”.

A partir da análise dos registros de casamento e batismo na Freguesia de Limoeiro, disponíveis no arquivo da diocese da cidade, o referido pesquisador pôde perceber algumas relações que destoavam do discurso oficial, como a solidariedade entre escravos e livres, o que configurava como estratégia para amenizar a realidade vivida pelos cativos:

A escolha de uma pessoa livre para padrinho de uma criança escrava guardava a esperança que este guardava a liberdade de seu afilhado. Assim, para os cativos possuir um compadre ou uma comadre livre significava vantagens que poderiam sobrepujar as associações internas ou desejos por laços familiares mais amplos que levariam à escolha de outros escravos. Os laços eram formados na igreja, embora se estendesse pela vida secular, através de uma série de laços de parentesco espiritual entre afilhado ou afilhada e seu padrinho ou madrinha (BARBOSA, 2008, p.263).

Isto pode ser tomado, a meu ver, como uma tentativa de se inserir e ser aceito, de certa forma, no mundo dos brancos, uma vez que os apadrinhados burlavam a ordem estabelecida ao receberem alguns favores e recompensas que os demais, que não dispunham desses laços com os padrinhos brancos, não teriam.

Nos registros de batismo de escravos, encontrados por Lindemberg Barbosa, na Freguesia de Limoeiro, 35 senhores são mencionados como padrinhos, sendo destes 10 de famílias tradicionais da região, onde também aparecem padres. As reflexões até aqui realizadas buscam perceber que, embora a relação entre senhor e escravo nos sertões cearenses tenha elementos e características mais “tênuas”, se comparamos as relações estabelecidas na sociedade do engenho, podemos inferir que a escravidão cearense não se pautou somente pela cordialidade e fraternidade.

Ainda pensando nas relações entre cativos podemos partilhar das ideias de Pricília Maria de Sousa Mendes (2008), que analisa a união matrimonial e a constituição de famílias escravas, dentro de padrões católicos, em seu estudo monográfico intitulado: “Branços, pretos, pardos... Entre a cor e a condição: O casamento católico na Freguesia de São Bernardo das Russas (1777 a 1795)”.

A pesquisadora compreende que na dinâmica da constituição das famílias na segunda metade do século XVIII, os moradores de São Bernardo das Russas celebravam os casamentos, levando-se em consideração a condição social dos noivos e suas etnias. Como fica evidente nos registros paroquiais encontrados pela pesquisadora e que trazem essas designações.

Salvador preto, Izabel preta naturais do Gentio de Angola escravos do Comandante Fco Maciel Pinto morador nesta freguezia das Russas depois de publicados os banhos e feitas as mais delegencias necessárias tudo sem impedim. Se receberaó palavras de presente nesta Paroquial Igreja das Russas aos oito do mês de Novembro do anno de mil sete centos e oitenta e sete em prezençam^a cura abaixo assignado q`logo lhes dei as bençaons nupciais de q`faraó test. Ignácio Mendes Guerrero, e Salvador de Souza Braga deq`p^a constarlogo fis este acento ao o cura (MENDES, 2010, p.46-47).

No registro acima transcrito, observamos que o casal de escravos pertencia ao mesmo senhor. “Essa constatação nos faz pensar que parecia não ser comum o casamento de escravos pertencentes a diferentes senhores”. Outra questão que chama atenção, diz respeito aos escravos masculinos, trazerem junto ao seu nome nos documentos de casamento, o sobrenome de seus senhores, em geral o mesmo não ocorria com as escravas. Sousa Mendes (2010), também chama a atenção para o fato de que a ritualização do casamento era idêntica para brancos e negros, os escravos deveriam passar pelos processos de banhos, se quisessem efetivar a sua união dentro dos ritos e preceitos católicos, da mesma forma que qualquer outra pessoa livre.

Outro ponto a ser destacado, tomando ainda o fragmento acima, é que durante o período escravocrata, designava-se como negro aquele que era escravo, mas existia uma nomenclatura específica para cada caso particular, por exemplo: pretos, eram os oriundos da África, para diferenciar dos escravos nascidos em terras brasileiras, estes eram chamados de crioulos.

Outros termos eram também muito utilizados para designar a etnia de uma determinada pessoa, a exemplo de mulato e cabra. O primeiro, usado para identificar pessoas livres e miscigenadas. Mulato seria um descendente de um branco e de um negro. Já o cabra, seria o descendente de um mulato e de um preto... Já os filhos de escravos vindo da África, que nasceram livres eram tidos como pardos, assim como também os filhos de crioulos, que eram escravos. Sendo assim, ser pardo era sinal de elevação em sua condição, era passar de escravo a livre, ou pelo menos, ficar mais distante das origens africanas, embora fosse, ao mesmo tempo fosse estigmatizado em razão dos ancestrais serem ou terem sido escravos (MENDES, 2010, p.47).

Podemos dizer a partir da concatenação de ideias, até aqui propostas, que de maneira geral, ao procurar constituir sua família, o escravo cearense, mais precisamente do Vale do Jaguaribe, buscava conquistar seus espaços, bem como, uma determinada autonomia, tendo em vista as imposições e limitações nas quais se sobrecarregava a família escrava. Como nos lembra Eurípedes Funes (2004, p.117), “a família representou para o cativo uma das primeiras estratégias com vista a amenizar as agruras cotidianas vividas no cativeiro”. Desse modo, as experiências afetivas dos escravos podem ser problematizadas para além do discurso e das representações construídas por uma historiografia tradicional e pela mídia, que construiu uma imagem de promiscuidade generalizada no espaço da senzala.

Desse modo, a partir do que foi problematizado, percebemos que há uma necessidade em discutirmos melhor as relações de negros e negras, “a gente de cor preta”, no Ceará. Sua História e Cultura precisam chegar às salas de aula da Educação Básica, porém, não mais permeadas por um discurso de invisibilidade, de representações caricaturadas- o que acabou como vimos nas falas supramencionadas, contribuindo para gerar preconceitos, auto-preconceitos, piadas, além da própria falta de pertencimento identitário, mostrado pelos censos e pelas falas de alguns professores.

Há diversas lacunas e silêncios que necessitam entrar na pauta de nossas reflexões, e diante de uma cultura histórica e política desenvolvida com particularidades em nosso Estado, em relação aos afro-cearenses, a Lei 10639/2003, não a obrigatoriedade burocrática, mas, as temáticas sugeridas, o despertar para o não conhecido ou mal conhecido, o chamado ao Estado para o papel da educação das relações étnico-raciais-pode se tornar gradativamente um mecanismo de mudança nas mentalidades e visibilidades, e se torna legítima a sua implementação, uma vez detectadas as imprecisões, tanto nos conteúdos históricos como culturais, sentidos por negros e não negros cearenses.

3.3 AS ESTRATÉGIAS DO ESTADO DO CEARÁ PARA COLOCAR EM PRÁTICA A LEI 10.639/03

No Estado do Ceará, as ações voltadas para a implementação da Lei nº 10.639/03, que institucionaliza o ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas de educação básica, só entraram em pauta após o ano de 2005⁴⁴, quando ocorreram modificações na estrutura curricular bem como na legislação que teve o caráter de criação de novos mecanismos de inserção social através das políticas de ação afirmativa. De acordo com Silvério (2007):

As políticas de ação afirmativa são, antes de tudo, políticas sociais compensatórias. Quando designamos políticas sociais compensatórias queremos dizer que são intervenções do Estado, a partir de demandas da sociedade civil, as quais garantem o cumprimento de direitos sociais, que não são integralmente cumpridos pela sociedade. (...) As políticas de ação afirmativa apresentam-se como importante mecanismo social com características ético-pedagógicas para os diferentes grupos vivenciarem o respeito às diversidades, sejam elas raciais, étnicas, culturais, de classe, de gênero ou de orientação sexual. (SILVÉRIO, 2007:21).

Quando refletimos sobre a defesa ou combate de ações afirmativas no presente, entra em jogo uma dada visão do passado – especialmente da escravidão, da abolição e das relações raciais– a qual é disputada por diversos agentes sociais e políticos, que se inserem e colocam paulatinamente suas pautas.

Podemos inferir que o ano de 2003 não se torna importante por acaso, no que diz respeito às questões étnicas, o debate sobre as ações afirmativas que ganhou mais destaque no âmbito da União. Lembremos que é um ano de posse presidencial e que, desde a campanha, em 2002, foi inevitável o debate sobre as questões da promoção da igualdade racial nos programas de governo dos candidatos. Luiz Inácio Lula da Silva, a partir de sua coordenação de campanha, apresentou o documento *“Brasil sem Racismo”*:

O Programa de Governo da Coligação Lula Presidente aponta o combate às desigualdades econômicas e sociais como condição necessária para que seja garantido a todos os brasileiros e brasileiras o status de cidadãos. Indica também a urgência de um esforço político para que se afirme no País o princípio da igualdade entre homens e mulheres, entre negros e brancos. Não nos satisfazemos com o simples combate às causas econômicas das múltiplas

⁴⁴Nos meses de maio e junho de 2005 aconteceram reuniões para a elaboração do I Seminário Educação de Afrodescendentes – relatório das ações de implementação da lei nº 10.639/03 – Secretaria de Educação/Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola.

formas de desigualdade, mas reconhecemos a necessidade de desenvolvermos ações afirmativas, para que se ponha fim a toda forma de discriminação existente contra os negros. Na atualidade, as práticas discriminatórias ainda são a triste realidade de milhões de brasileiros, negros e negras, que nem por isso se deixam esmorecer na luta por condições mais humanas de renda e oportunidade⁴⁵.

Dessa forma, as primeiras ações concretas foram a sanção da Lei 10.639/2003, em fevereiro, e a criação, em março, de um órgão federal específico para a promoção da igualdade racial – a Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial-SEPPIR. A partir daí, foram instituídos conselhos, fóruns e comissões, criados programas governamentais em alguns ministérios e proposições legislativas foram apresentadas ao Congresso Nacional. O ano de 2005 foi declarado como sendo o ano da igualdade Racial e foi realizada a I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade racial.

Podemos partir das leituras do passado expressas num documento educativo fundamental que dá ênfase à defesa do dever de memória e das ações afirmativas no Brasil: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Mas, este suscita outras tentativas na história brasileira, fazendo-nos deparar com algumas iniciativas do governo brasileiro, que desde a década de 1950 já indicavam uma certa mobilização, segundo Martha Abreu e Hebe Mattos (2010),

Uma espécie de “dever do Estado” assumido em relação às populações afro-descendentes. Em 1951, foi sancionada a Lei Afonso Arinos (Lei nº 1390) que tornou o preconceito racial contravenção penal. Em 1985, a lei foi ampliada, incluindo entre as contravenções penais, não só a discriminação baseada na raça/cor, mas no sexo ou no estado civil. Era a chamada Lei Caó (Lei nº 7437).

Da década de 1990 até hoje, houve um significativo aumento das discussões sobre ações afirmativas e direitos de reparação para negros e negras no Brasil, que sem dúvida, partiu das pautas inseridas na Constituição Federal de 1988, quando ficou clara a necessidade de implementar medidas capazes de promover, de fato, a igualdade sancionada pela lei e a valorização da diversidade étnica e cultural brasileira. Como inferem as historiadoras citadas acima: “A Constituição de 1988 garantiu, nos Artigos nº 215 e 216, proteção às manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e estendeu a noção de direito às práticas

⁴⁵ Documento Brasil sem Racismo, 2002.

culturais⁴⁶”. Podemos também mencionar o Artigo nº 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT nº 68), que concedeu direito à terra aos descendentes de escravos através da titulação dos quilombos.

Também a esse respeito, nos alerta a historiadora Ângela Castro Gomes, que nos encoraja a trazer a temática para nossas discussões e problematizações, tornando-se “matéria de particular valor para o historiador compreender as leituras de passado que as memórias coletivas empreendem, sobretudo, se estão relacionadas a políticas governamentais explicitamente dirigidas ao enquadramento da memória nacional” (GOMES, 2007: 50). Torna-se de suma importância compreender o papel dos historiadores neste tipo de processo epistemológico, que envolvem disputas políticas por diferentes leituras do passado, suscitando um posicionamento, como profissionais do campo histórico, professores e pesquisadores.

Dessa forma, seja por meio de discussões, da formulação de leis e propostas oficiais de ensino ou das pesquisas acadêmicas, as questões da valorização da pluralidade cultural e da denúncia e combate às desigualdades e injustiças sociais tem se tornado tema e problema para o ensino de história, podendo-se identificar um crescente e sistemático diálogo com alguns conceitos e categorias analíticas, tais como os conceitos de identidade, alteridade, memória e cultura. (SANTOS, 2010: 20).

Ao fazer um paralelo da realidade nacional com um contexto da nossa História local, percebe-se que mesmo o Ceará tendo um diferencial no que diz respeito à luta pela abolição da escravidão (o Estado aboliu a escravatura no dia 25 de março de 1884), contudo, há um movimento histórico de negação da presença negra/afrodescendente na sociedade cearense e, conseqüentemente, nos bancos escolares. Não fazendo, desse modo, parte da educação e do ensino as demandas históricas e culturais da “gente de cor preta”. Sobre esse aspecto Paulo Rogério Gomes (2009) afirma que:

Mesmo com essas conquistas cearenses dando exemplo à nação, nossa elite foi competente em eliminar o fato, conseguindo diminuir o papel do negro no Ceará e conseguindo a política da elite nacional que, além de alijar a população negra/afrodescendente, retira, do mesmo modo, a sua relevante contribuição para a sociedade brasileira. Diante desta ação nefasta, ainda nos

⁴⁶ O Artigo nº 215 da Constituição Federal de 1988 dispõe: “1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes de processo civilizatório nacional; 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais” O Artigo nº 216 da mesma Constituição dispõem: “Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”.

dias atuais, sentimos na pele a produção ideológica do instrumento eficaz do racismo, bem como os efeitos da teoria da invisibilidade, a qual é difundida pela academia produtora e formadora de opinião, pelos governos (estadual e municipal) e órgãos oficiais. (GOMES, 2009, p.209).

Sabe-se que a Lei 10. 639/03 surge das lutas, das pressões e das pautas do movimento negro. O mesmo movimento, junto com a Comissão de Direitos Humanos da OAB-CE (Ordem dos Advogados do Brasil-CE), pressionou a SEDUC-CE para colocar em prática a referida Lei de forma mais atuante. Assim, foi enviada em 2007, pela Secretaria de Educação do Ceará, uma portaria para que as escolas discutissem no decorrer de suas semanas pedagógicas as temáticas propostas pela Lei Federal. Após as primeiras tentativas de implementar esta Lei no Ceará, percebemos algumas medidas e direcionamentos do poder público instituído, como se observa nos seguintes documentos:

Lei do Ensino Afro é descumprida: O Ministério Público pede mais celeridade às gestões para inclusão do tema da história africana no currículo das escolas. Está escrito na Lei Federal nº 10.639/2003: Todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio são obrigados a ensinar conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira. Entretanto, pouco são as escolas, tanto da rede municipal quanto estadual, que estão cumprindo a lei, afirmou o promotor de Justiça de Defesa do Direito à Educação do Ministério Público Estadual (MPE), Elnatan Alves. “Muitas delas (escolas) ficam realizando eventos pontuais, achando que assim burlam a lei. O ensino do conteúdo africano deve ser feito de forma programada e com rigor, não de qualquer jeito. A maioria dos estabelecimentos ignora a decisão que já tem sete anos de existência”, afirmou o promotor⁴⁷.

Reunião discute o fortalecimento da Política de Promoção da Igualdade Racial: A deputada estadual Cristina Almeida (PSB/AP), líder do governo na Assembleia Legislativa do Amapá, em missão oficial no município de Fortaleza, participou de uma audiência com o Presidente da Assembleia Legislativa do Ceará, Roberto Cláudio/PSB, nesta quinta-feira, 22 de março de 2012. De acordo com a deputada, o objetivo da visita foi dialogar no sentido de fortalecer a luta pela implementação das políticas públicas de promoção da igualdade racial. Durante a audiência, a parlamentar apresentou os avanços das conquistas das políticas públicas de promoção da Igualdade Racial no Amapá, e destacou a capacitação de professores no sentido de garantir a implementação da lei 10.639 – que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas da rede pública de ensino estadual⁴⁸.

⁴⁷ Diário do Nordeste, 11 de março de 2010.

⁴⁸ Reunião na Assembleia legislativa do Ceará, 23 de março de 2012, que discutiu a Política de Promoção da Igualdade Racial.

Levando em consideração os fragmentos acima, observo uma certa cobrança do Ministério Público Estadual, que aponta para as fissuras da tentativa de Implementar a Lei nº 10.639 no Ceará. Orienta-se, “dessa forma”, que haja mais celeridade e seriedade no trato com estas temáticas, para que instituições de ensino possam ir além da comemoração de datas.

Na segunda parte da citação, posso destacar a fala da parlamentar do Amapá, Deputada Estadual Cristina Almeida, quando ela tece alguns comentários sobre os êxitos das políticas voltadas para a população afro-brasileira e a necessidade de uma melhor articulação entre os professores e fomento por parte do Estado.

A esse respeito também dialogo com João Silva (2009), que levanta algumas questões referentes ao processo de implementação desta Lei no Estado do Ceará, para que as orientações possam ir além da transposição didática, passando a ser um instrumento para o desenvolvimento teórico-metodológico do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Afro-cearense:

Há grandes problemas e desafios para o sistema de educação do estado, bem como dos municípios, tais como: de que forma as escolas vão discutir e implementar a lei se muitos (as) professores (as) e diretores (a) pedagógicos (as) não estão familiarizados (as) ou desconhecem o tema? Que ações a SEDUC-CE e as secretarias municipais de educação desenvolverão para superar as carências apontadas acima? Como a SEDUC-CE e as secretarias municipais de educação acompanharão as ações desenvolvidas pelas escolas? Quem cobrará destes órgãos a efetivação da lei. (SILVA, 2009: 226-227).

Estas indagações são pertinentes, pois apesar de todo um investimento do Estado em sancionar e efetivar a Lei, através das Diretrizes Nacionais, ainda revelam que muitos de nós educadores (as) sequer nos dispomos a ler a Lei e nem ao menos a estudamos. Isto demonstra que, apesar do engajamento e das lutas dos movimentos sociais, e em especial a luta do Movimento Negro cearense, para a implementação e normatização desta Lei no ensino da História e da Cultura de negros e negras no Ceará, os professores das redes pública e privada ainda continuam carentes, seja por ausência de conhecimento científico e literário, recurso financeiro para a participação de eventos formadores, ou, de forma mais ampla, pela ausência de uma proposta curricular a nível Estadual e Municipal em que a implementação da Lei 10. 639/03 possa ocorrer de forma séria e sistematizada, alcançando os objetivos que ela almeja.

Se levarmos em consideração as relações étnico-raciais nos municípios perceberemos uma falta de compromisso por parte dos gestores com as políticas públicas afirmativas. Luiz Bernardo, da Coordenadoria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do município de Fortaleza (COPPIR), em entrevista concedida ao jornal Diário do Nordeste, em 19 de novembro de 2012, afirma que o órgão tem levado o debate da consciência negra para dentro das Instituições, Secretarias e Escolas. Ele diz que, apesar de as ações serem pontuais no campo da cultura, “a COPPIR construiu nos últimos dois anos um diálogo com a sociedade e elaborou o Plano Municipal para a Igualdade Racial. Está na Câmara dos Vereadores, é um projeto de Lei essa foi uma evolução, uma grande vitória”.

Em entrevista conferida ao jornal Diário do Nordeste, em novembro de 2008, Gialana Vale, Coordenadora de Diversidade Étnico-Racial da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, fala sobre a inclusão da Lei 10.639/2003. Ela reconhece que a inclusão da Lei no currículo e nas escolas ainda é bastante lenta. “Não é uma questão apenas de conteúdo, mas de incorporar novos conceitos. O preconceito existe e se manifesta de várias formas. Procuramos desenvolver um diálogo para mostrar que a cultura africana é parte do que somos”.

Ao nos reportarmos para a análise das relações étnico-raciais no Estado do Ceará, através de sua inserção nas práticas educacionais em História, buscamos compreender os elementos que atuam nesse processo e se tornaram mais visíveis após a promulgação da Lei 10.639/03, em que se institucionalizou o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Afro-cearense.

A articulação do processo de implementação da Lei 10. 639/03 no Ceará parte dos órgãos do Estado, tendo o ensino das Ciências Humanas, em especial, a História, como carro chefe deste processo. Nesse momento, a Secretaria de Educação do Estado, Conselho de Educação do Ceará (CEC) e vários representantes da sociedade civil organizada abriram um canal de discussão no intuito de articular e definir políticas públicas que convergissem para a implementação das alterações da LDB pela Lei nº 10.639/03 de 9 de janeiro de 2003, que contemplam os temas correlatos com as especificidades da temática étnico-racial no sistema educacional cearense. Isto pode ser observado nos Artigos 6º, 7º e 8º da Resolução do Conselho de Educação do Ceará, que dá alguns direcionamentos para o Estado/SEDUC e para as unidades de Ensino, públicas e particulares:

Cont. Res. 416/2006

Art. 6º – As entidades mantenedoras incentivarão e proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros recursos didáticos necessários para o desenvolvimento curricular do tema tratado nesta Resolução.

§ 1º – As coordenações pedagógicas promoverão oportunidades de estudos para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas abrangendo os diferentes componentes curriculares;

§ 2º – O regimento escolar será alterado visando incluir normas para a avaliação e encaminhamentos de solução para situações de discriminação, prevendo adotar didáticas educativas voltadas para o reconhecimento, valorização e respeito à diversidade.

Art. 7º – Os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer parcerias com grupos culturais do Movimento Negro, instituições formadoras de professores, núcleos de estudo e pesquisas, antropólogos e com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de busca de subsídios para planos institucionais, propostas pedagógicas e projetos de ensino.

Art. 8º – Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário⁴⁹.

Os Fóruns de Educação e Diversidade Etnicorracial são formados por representantes do poder público e da sociedade civil, que se organizam por meio de um Regimento Interno, onde propõem, discutem, sugerem e estimulam a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Este espaço deve ser constituído por membros que acompanharão o desenvolvimento das políticas públicas em Educação para a diversidade Étnica.

De acordo com a Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Órgão do Ministério da Educação (MEC), em fevereiro de 2008, realizou-se, em Brasília, um encontro com os 27 Fóruns Estaduais que compõem a Federação. Dentro das demandas discutidas no encontro, verificou-se que a grande maioria dos Fóruns não estava articulada e nem instituída e muitos dos que tinham iniciado suas atividades estavam frágeis politicamente em seus Estados.

Nesse sentido, os representantes dos Estados mobilizaram a sociedade civil em âmbito local, buscando estabelecer as bases e propostas do futuro Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aproveitando também a oportunidade para retomar e fortalecer os Fóruns Estaduais.

Como consequência, em fins de 2008, a partir dos diálogos estabelecidos com as demandas dos Fóruns Regionais, obtiveram-se as proposições para a criação de um Plano

⁴⁹ Sala das Sessões do Conselho de Educação do Ceará, em Fortaleza, aos 13 de dezembro de 2006.

Nacional de Implementação da Lei nº10.639/2003. Em meados de 2009, a partir dos subsídios articulados pela SECADI, foram criados mais cinco Fóruns Estaduais, dentre eles o Fórum de Beberibe, no Estado do Ceará, onde aconteceram “reuniões com gestores da Secretaria de Educação, palestras, oficinas, debates, amostras de vídeos e exposições temáticas”. (BRASIL, 2009: 50).

Sendo assim, os Fóruns se configuram teoricamente como instâncias de participação social, apesar de se originarem pela indução do Estado. Entretanto, eles procuram não se submeter a ele. Assim, os Fóruns tem natureza autônoma em relação ao Estado, no intuito de mediar e pressionar os procedimentos governamentais nas dinâmicas protocolares de implementação de políticas públicas. De acordo com Bárbara Rosa (2012),

Entendidos pela SECADI como instâncias de interlocução em que o poder público e a sociedade civil, os Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial podem se constituir um instrumento de controle social de políticas públicas para a Educação, garantindo que haja mais equidade na distribuição e aplicação dos recursos públicos. (ROSA, 2012: 76).

Deste modo, observa-se que uma das premissas principais da SECADI ao instituir os Fóruns de Educação foi refletir acerca das relações raciais, discutir e socializar experiências sobre a temática Afro-brasileira, desenvolvendo alternativas para a articulação de políticas públicas na Educação Básica, a serem implementadas pelos governos e sociedade civil. Estas incumbências podem ser percebidas a partir do Plano Nacional de implementação da Lei 10.639/2003, no qual é ressaltada a funcionalidade dos Fóruns de Educação.

Sua existência se respalda no princípio disposto no inciso II do Art. 14 da LDB “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”, e no Art. 4º da Resolução CNE/CP nº01/2004: “os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como, os núcleos de estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino⁵⁰”.

Partindo da análise deste ponto das Diretrizes Nacionais, verifico que há uma necessidade permanente de diálogo com as instituições de ensino, gestores educacionais e sociedade civil organizada para colocar em prática a implementação das Diretrizes

⁵⁰ Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicoraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, Brasília, DF, 2009.

Curriculares Nacionais das Relações Étnico-raciais, sendo também necessário verificar e acompanhar junto aos Estados e Municípios o Plano Nacional de implementação da referida Lei.

Ao observar as competências e a composição presentes no Regimento Interno do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Estado do Ceará (2009), destaco:

Art. 2º - Ao Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Estado do Ceará compete acompanhar, propor, subsidiar, avaliar e discutir as práticas das instituições educativas e acompanhar a implementação da lei nº 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, no currículo escolar dos níveis e modalidades da Educação Básica na rede pública e privada no Estado do Ceará.

Art. 3º - O Fórum será composto por representantes das Secretarias Estadual e Municipais de Educação e Secretarias que tem programas correlatos com a problemática da educação e cultura étnico racial, das Instituições de Ensino Superior do Estado, por entidades públicas, privadas e organizações da sociedade civil que trabalham com educação, cultura, comunidades negras tradicionais/quilombolas, entidades religiosas de matriz africana, outras religiões e grupos étnicos historicamente excluídos.⁵¹

Mesmo sabendo que os Fóruns não estão submetidos ao Estado, diretamente, ao analisar a criação e o desenvolvimento destes órgãos, vejo a necessidade de refletir sobre a relação entre o Estado e a sociedade no âmbito dos Fóruns, o que se torna no processo de implementação da Lei uma linha muito tênue. A autora Bárbara Rosa (2012) destaca as dificuldades dos Fóruns para a realização de suas ações em articulação com o Estado:

A partir das declarações dos representantes dos Fóruns nas entrevistas por mim realizadas foi possível verificar uma série de queixas comuns com relação aos entraves para a implementação de suas ações. A primeira diz respeito a falta de diálogo com o poder público. Os representantes dos Fóruns relatam haver dificuldade para o convencimento e diálogo junto ao poder local. (ROSA, 2012:97).

Diversas são as dificuldades encontradas para a mobilização das instituições apresentadas, pois as atividades se concentram geralmente nas mãos de alguns indivíduos e a baixa participação dos representantes governamentais, causa, assim, uma relação insatisfatória entre Estado e sociedade civil. Isto pode ser percebido ao apreciarmos o fragmento da entrevista cedida por um ex-membro do Fórum do Ceará, Antônio Luiz Ferreira:

⁵¹ Regimento Interno do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnicorracial do Estado do Ceará (2009).

Passei dois anos como membro do Fórum cearense. No início, pensávamos que as propostas e as articulações vindas do MEC e da SECADI trariam uma mudança pelo menos na área Educacional, de forma mais coerente com a realidade local, mas com o passar do tempo percebi que este espaço havia se tornado um lugar muito burocrático, muita discussão e pouca prática. (...) os representantes do Estado/SEDUC mal participavam das reuniões e quando estavam, comportavam-se de forma muito neutra⁵².

Entendo que o Estado é um mecanismo complexo que comporta diversas tensões, contradições e disputas, dentre elas as que envolvem a interpretação desta Lei. Compreende-se, desse modo, que o Estado do Ceará, através de seus agentes, busca se apropriar das determinações e da obrigatoriedade da inclusão nos currículos da Educação Básica dos conteúdos relacionados à História e à Cultura de Africanos, Afro-brasileiros e Afro-cearenses. É uma decisão política que pretende desencadear repercussões na prática pedagógica, inclusive na formação de professores. De acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares:

Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a História e Cultura do seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e seus direitos. A relevância de estudos de temas decorrentes da História e da Cultura Afrobrasileira e Africana não se restringe à população negra, ao contrário dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem ser educados enquanto cidadãos atuantes no ceio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática⁵³.

Percebe-se, desse modo, a importância de compreender como está se dando no plano da prática pedagógica a inserção de conteúdos e metodologias que valorizem a História e a Cultura Afro-cearenses. Neste sentido, o diálogo com os professores e professoras é essencial para se apreender como de fato está acontecendo a implementação da Lei acima elucidada, como estão sendo trabalhados os conteúdos, o acesso a formação continuada sobre a temática, bem como a disponibilidade de materiais didáticos para alcançar os objetivos lançados pelas Diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais no Ceará.

Na produção e disseminação de conhecimento sobre a temática negra no Ceará, de acordo com a CEAFFRO, temos as seguintes instituições que produzem e divulgam conhecimento: O Núcleo de Estudos Negros e o Programa de Pós-graduação em Educação

⁵²Entrevista concedida pelo Professor Antônio Luiz Ferreira, ex-membro do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Estado do Ceará, em novembro de 2013, em Fortaleza.

⁵³ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, Brasília, DF, 2004.

Brasileira, ambos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC); o Núcleo Brasileiro, Latino-Americano e Caribenho de Estudos em Relações Raciais, Gênero e Movimentos Sociais (NBLAC), também da UFC, situado no Campus do Cariri; o Núcleo das Africanidades Cearenses (NACE), que tem o intuito de mobilizar e estimular a prática de pesquisas com estudantes, professores e pesquisadores para implementação da lei 10.639/03.

De acordo com o Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana o governo brasileiro deve demonstrar bom desempenho na área educacional para que seja possível a viabilização de uma Educação pautada nas relações étnico-raciais. Segundo o parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP 03/2004, há uma preocupação em fornecer definições conceituais importantes para aqueles que trabalham com a temática Afro-brasileira: União, Estados e Municípios, como podemos observar neste fragmento:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas (...) em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como, seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnicoraciais. Depende ainda, de trabalho conjunto de articulação de processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas na relações étnicoraciais não se limitam à escola⁵⁴.

Este plano busca orientar os Sistemas de Ensino e as Instituições, além do poder público, a adotar os procedimentos adequados para a implementação da Lei 10.639/2003, que, dentre seus objetivos, podemos destacar o esforço colaborativo para que todo aparelho estatal cumpra as determinações legais para garantir o direito de aprender, dentro de uma equidade educacional pautada na institucionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Ao pesquisar as instituições governamentais no Estado, percebemos que até o ano de 2009 o Ceará não possuía organismos que promovessem a igualdade racial no Governo Estadual. Somente encontramos um organismo deste tipo na Prefeitura Municipal de Fortaleza: a Coordenadoria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (COPPIR), criada em dezembro de 2007. Neste ano, as ações estavam voltadas para a criação do órgão e articulação da agenda política.

⁵⁴ Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicoraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, Brasília, DF, 2009.

De acordo com o relatório da CEAFFRO (Comissão de Estudos Afro-Brasileiros), em relatório que constam os informes sobre políticas e movimentos negros no Ceará, a COPPIR promove encontros regulares a fim de escutar a população negra e os militantes de organizações dos movimentos negros e definir a ação nas suas principais áreas de enfrentamento e atividades: SOS racismo; Centro Temático Afro Cearense (CENTAC), que atua com promoção de arte, cultura e educação; comemoração de datas e momentos simbólicos para o movimento negro, como o mês da consciência negra; acompanhamento do Cearense de Terreiros, como consta em parte deste relatório:

Entre as ações da COPPIR figuram a realização da I e II Conferência de Promoção da Igualdade Racial; a realização da Terça Negra e celebração do Mês da Consciência Negra; apoio a projetos de comunidades e instituições; articulação interinstitucional, especialmente no campo da saúde e educação; ações de educação em 160 escolas, atingindo 10.000 estudantes, acompanhamento da criação da coordenação de saúde da população negra; participação no Fórum Estadual de Educação e Diversidade; ações relacionadas as terras quilombolas; participação no Fórum Inter-governamental de Promoção da Igualdade Racial do Nordeste⁵⁵.

Foram compromissos firmados entre o Estado e os movimentos sociais em prol da implementação e da promoção de políticas públicas, buscando o fortalecimento da identidade negra, discutidas e referendadas nas esferas Federal, Estadual e Municipal. De acordo com o Decreto Municipal Nº 11.800/2005:

A Prefeita Municipal de Fortaleza, no uso das atribuições que lhe confere o art. 7º, inciso XXI, da Lei Orgânica Municipal (LOM), decreta:

Art. 1º - Fica convocada a 1ª Conferência Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial de Fortaleza, a se realizar nos dias 01 e 02 de abril de 2005, sob a coordenação do Gabinete do Vice-Prefeito, com o objetivo de propor diretrizes ao Plano Municipal de Políticas de Promoção de Igualdade Racial.

Art. 2º - A 1ª Conferência Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial terá como tema central “Estado e Sociedade (grifo nosso) Construindo a Igualdade Racial” (...) ⁵⁶.

Sendo assim, os Sistemas de Ensino Estaduais são chamados a desenvolver ações específicas. Dentre as principais podemos elencar: Apoiar as escolas para a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (que tratam as relações étnico/culturais indígenas) através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Étnico-racial,

⁵⁵ Relatório da CEAFFRO (Comissão de Estudos Afro-Brasileiros) 2009, p.9.

⁵⁶ Decreto Municipal nº 11.800/2005 convoca a 1ª conferência Municipal de Promoção da Igualdade Racial (CMPPIR) e dá outras providências.

conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil; orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação das referidas Leis; produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos, que contemplem as especificidades regionais/locais e contribuam para aprendizagem das relações étnico-raciais; instituir nas secretarias estaduais de Educação equipes técnicas para os assuntos relacionados à educação das relações étnico-raciais.

A partir da análise deste documento, apreendo que o Governo Federal ao promulgar a Lei, cria, paulatinamente, agências que regulam e procuram orientar as ações de implementação por parte dos membros co-federados. No caso do Estado do Ceará, como já foi mencionado, essas ações são desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC.

Para o técnico da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola da Secretaria de Educação Básica do Ceará – SEDUC, Paulo Venício de Paula, em entrevista concedida ao Diário do Nordeste, em 02 de novembro de 2008, o mesmo ressaltou que “a inclusão vem sendo feita aos poucos e de forma contínua para que os novos saberes façam parte do cotidiano dos alunos. Não estamos falando de formação de disciplinas, e sim da inclusão de conhecimentos na grade curricular já existente”.

De acordo com o entrevistado, as ações desenvolvidas pela SEDUC pautam-se na capacitação de professores e na aquisição de material didático que contemple essas mudanças. Porém, ao analisarmos os relatórios enviados à SEDUC pelas CRED's, percebermos que as ações desenvolvidas pelas escolas estaduais do Ceará ainda são pontuais, fazendo parte de datas emblemáticas como 13 de maio, aniversário da Abolição no Ceará e 20 de Novembro, Dia da Consciência Negra. Nesses eventos as escolas desenvolvem atividades voltadas para a História e a Cultura Afro-brasileira e Afro-cearense. Atividades realizadas dessa forma, destoam da proposta e das Diretrizes Nacionais para a implementação da Lei, uma vez que não há uma sistematização da temática em questão no currículo e nas unidades didáticas, como podemos apreender a partir da leitura de uma passagem de um relatório enviado a SEDUC, pela Escola Lauro Rebouças, da cidade de Limoeiro do Norte, Ceará em 2007:

Em geral, a história dada segue o livro didático e ele é insuficiente para dar conta de uma forma mais ampla e crítica de toda a história. Como principais instrumentos didáticos utilizados pelos professores precisariam abordar a participação do povo negro na construção do país, na construção da riqueza nacional, na acumulação do capital e também as suas batalhas, rebeliões, quilombos e suas lutas mais contemporâneas. Outra dificuldade é a questão da formação dos nossos professores nesta área. Não podemos abordar bem

aquilo que não conhecemos bem. E esta é uma limitação que precisa ser superada urgentemente. Na pauta do dia: capacitação nesta área para todos os professores⁵⁷.

Ao analisar a entrevista do técnico da SEDUC, Paulo Veníciode Paula, e as considerações do relatório da Escola Lauro Rebouças de Oliveira, em Limoeiro do Norte-CE, vemos as divergências tanto no que diz respeito à inclusão dos conhecimentos na grade curricular, dita pelo técnico, como à apropriação dos conteúdos relativos às questões étnicas dos professores, o que é reclamado constantemente nos relatórios enviados à SEDUC.

Como já mencionei acima, os esforços para colocar em prática esta Lei no Ceará iniciaram-se em 2005, quando houve um movimento e certa “pressão” por parte da Secretaria de Educação do Estado e das Coordenadorias Regionais do Desenvolvimento da Educação – CREDEs, para que as escolas formassem e desenvolvessem projetos sobre a temática Afro-brasileira e Africana na área das Ciências Humanas. Isto fica evidente ao apreciarmos os seguintes relatórios enviados à SEDUC em 2007:

[...] na nossa opinião se faz necessário muito mais para dar concretude a iniciativa do governo ao referendar a lei que trata da obrigatoriedade do ensino afro nas escolas brasileiras. Estamos bem aquém do esperado e as iniciativas ainda são incipientes e acanhadas. Existem muitos obstáculos a serem ultrapassados para que a proposta se transforme em realidade.⁵⁸

Percebe-se que o CEJA já está preocupado com a referida temática, no segundo semestre do ano em curso, reformulamos o Regimento Escolar, incluindo estas discussões na organização curricular (...). Sugerimos que este mapeamento que está sendo realizado pela SEDUC sirva de referência para possíveis ações, produção de material, capacitação de docentes de todas as Escolas, enfim, sejam parâmetros de orientação para o seu trabalho junto às instituições escolares⁵⁹.

Estes textos podem nos dar uma visão panorâmica do desconforto e das angústias dos professores, que não sabem como ensinar aquilo que desconhecem e se sentem imobilizados porque não possuem formação e temem, desta forma, estar reforçando estereótipos e discursos. Ao invés do reconhecimento e da relevância de se estudar a História da África, sentem medo e não querem voltar ao passado só por um capital de erudição ou curiosidade,

⁵⁷ Relatório de ações pertinentes ao ensino de história da África e da cultura afro-brasileira, enviado a SEDUC, pela Escola Lauro Rebouças, da cidade de Limoeiro do Norte, Ceará em 2007,

⁵⁸ Relatório de ações pertinentes ao ensino de história da África e da cultura afro-brasileira, 2007. Escola de Ensino Fundamental e Médio Professor Gabriel Epifânio dos Reis, em Icapuí, CE.

⁵⁹ Relatório de ações pertinentes ao ensino de história da África e da cultura afro-brasileira, 2007. Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. José Nilson Osterne de Oliveira, Limoeiro do Norte-CE.

isto não seria tarefa do historiador. Também não nos cabe apenas noticiar a História dos Afro-cearenses reduzidos em seu passado, a uma presença incipiente e sem significação econômica, corroborando, assim, para perpetuar visões e falas que ainda se reproduzem na sociedade auto-intitulada “Terra da luz”, seja através de seus ditados ou de atitudes preconceituosas em relação à “gente de cor preta”.

O espaço educativo, ou seja, a escola, pode se tornar um lugar por excelência para a problematização e desconstrução de certos conceitos e preconceitos que permeiam a mentalidade da sociedade brasileira, em especial a cearense. Esses elementos serão de suma importância para a construção do objeto da pesquisa, pelas circunstâncias históricas e pelas possíveis contradições presentes no debate das políticas de ação afirmativa para a população Afro-brasileira, como demonstra Telvira (2010), ao falar das estratégias pedagógicas e meios para alcançar a Lei:

Conforme podemos verificar entre as estratégias com vistas à efetivação das propostas apresentadas pelas Diretrizes abrange um conjunto de ações e práticas em diferentes campos, mas é na escola e nas práticas curriculares que está posta a ênfase da concretização da educação das relações étnico-raciais, portanto um reconhecimento da relevância do papel da escola nesse processo de mudança em nosso país. (CONCEIÇÃO, 2010: 141).

Ainda de acordo com os informes da CEAFFRO, há avanços tímidos na promoção de igualdade e da implementação de políticas públicas no Ceará, sendo assim ainda muito recentes e incipientes. Existe também uma urgência em estabelecer um maior e melhor canal de diálogo entre a sociedade civil, os movimentos negros e o Governo, no qual essas parcerias “deixem de ser ações pontuais e se convertam em políticas públicas”⁶⁰.

Como pode ser percebido nas considerações finais do Relatório da referida comissão no ano de 2009:

A valorização da cultura afro-brasileira, mantendo a visibilidade da herança africana com vistas à elevação da autoestima tem sido uma estratégia recorrente nos movimentos negros do Ceará, em resposta a uma grande demanda desses movimentos: o enfrentamento da invisibilidade e da aniquilação. Apesar de vários grupos e militantes usarem essa mesma estratégia, há pouco diálogo e articulação entre as organizações e com universidades e governo.⁶¹

⁶⁰ Relatório da CEAFFRO (Comissão de Estudos Afro-Brasileiros) 2009, p.9.

⁶¹ Relatório da CEAFFRO 2009, p.12.

Assim, de acordo com o que foi problematizado nesta parte do trabalho, compreendemos que existe a necessidade de colocar em prática a implementação da Lei 10.639, tanto porque existe uma “dívida” histórica com a população negra cearense, pela ignorância, falta de conhecimento de suas História e Cultura, como pelas questões ligadas à identidade e ao auto-reconhecimento e valorização dos elementos étnicos pertencentes aos Afro-cearenses.

4 COMO ENSINAR O QUE NÃO SE SABE?

Este capítulo tem como intuito analisar a Implementação da Lei Federal nº 10.639 de 2003. A partir dela, busco perceber como se articulou uma determinada cultura histórica em relação à abordagem dos negros cearenses nas práticas de ensino de História, bem como nas representações contidas nos manuais didáticos de História, seja nos textos ou na iconografia.

Apesar do esforço pela universalização do ensino no Brasil, constata-se que os tão sonhados ideais democráticos e o acesso igualitário para todos os alunos têm levantado questionamentos, uma vez que o contexto escolar é pluriétnico, e os vários grupos que compõem as instituições de ensino muitas vezes não são levados em consideração, seja no planejamento, seja na execução das unidades didáticas, nas formações dos professores, tanto a inicial quanto a continuada e nas políticas públicas. Assim, dez anos após a promulgação da lei que institucionaliza o ensino da História e da Cultura da população negra no Brasil, ainda percebemos muitos entraves e burocracias para colocar a lei em prática, tanto no Brasil quanto no Ceará, com suas especificidades.

Quebrar os silêncios e colocar no cotidiano escolar a História e a Cultura dos afrodescendentes/afro-cearenses tem sido um desafio para os profissionais em educação, pois para isto acontecer é preciso ultrapassar a ausência de discussões e reconhecer que a cultura e a história desta etnia é sub-representada ou mal conhecida, o que ocasionou, no decorrer da História do Brasil, o desenvolvimento de reflexões superficiais e negativas da “gente de cor preta”.

Nesta terceira parte do trabalho, pretendo compreender como está se articulando a inserção da História da Cultura dos afro-cearenses nas escolas do Vale do Jaguaribe. Procuro, desta forma, visualizar os desafios encontrados pelos professores, tanto no que diz respeito ao acesso pela formação, quanto ao de trazer a discussão sobre a temática relativa à população negra cearense para as práticas pedagógicas e nos materiais didáticos utilizados nas instituições de ensino.

Estes desafios são comumente apontados pelos docentes e se caracterizam: pela pouca formação a esse respeito, ou quase nenhuma; falta de materiais específicos para problematizarem a História regional; o currículo que apresenta a temática de forma pontual; o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das instituições de ensino que não insere os afro-cearenses em seu corpus; pelo livro didático, onde a história do negro cearense ainda é pautada a partir das relações econômicas (a escravidão era amena por conta do trato com o boi), e de forma

subalterna. Concomitante, deve ser levado em consideração o racismo e o preconceito que atravessa as relações escolares sendo muitas vezes ignorado por uns (professores), praticado por outros (alunos) e naturalizado por muitos, num espaço que se pressupõe ter as condições para discutir essas questões de forma crítica e voltada para a construção do respeito e equidade entre os sujeitos históricos que ali se encontram.

4.1 A HISTÓRIA E A CULTURA DOS AFRO-CEARENSES NOS BANCOS ESCOLARES

Não é nada fácil trabalhar conteúdos e conceitos em relação à História dos negros cearenses, quando não se conhece muito. Quando nos foi ensinado ideias preconceituosas e imagens negativas que ao longo da vida tanto consumimos. E assim íamos seguindo na escola sem nos questionarmos sobre nossa prática.⁶²

As considerações da professora Maria Cabó colocam-nos diante dos problemas e desafios enfrentados por professores(as) da Educação Básica do Estado do Ceará no Vale do Jaguaribe. Desde a Educação Infantil até o Ensino Médio os profissionais da Educação têm se deparado com as exigências de implementarem a Lei 10.639/03. A partir do ano de 2005, por causa das pressões investidas contra o Estado, pelo movimento negro e pela sociedade cearense, órgãos ligados à Educação no Estado, como a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa, o Conselho de Educação do Estado do Ceará – CEC, a SEDUC e as Credes, procuraram colocar em prática a referida lei nas escolas estaduais.

A Lei nº 10.639, de 2003, incluiu no currículo da Educação Básica, das redes pública e privada do país, a temática história e cultura afro-brasileira e africana. Com isso, devem ser aprendidos em sala de aula de todo o país: o estudo dos aspectos africanos e afro-brasileiros, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil. (...) Além disso, mostra a necessidade de combater discriminações e racismos e de trazer para o cotidiano da escola conteúdos ligados a africanidades⁶³. (RODRIGUES, 2012, p.34).

⁶² Entrevista concedida pela professora Sandra Maria Cabó, na cidade de Alto Santo, em 17 de outubro de 2013.

⁶³ Trabalho como conceito de Africanidades sendo estas expressões culturais de raiz africana, manifestações histórico-culturais diretamente vinculadas a visões de mundo enraizadas em jeitos de ser, viver, pensar e construir existências próprias do mundo africano.

Ainda analisando a fala da professora Maria Cabó, percebe-se que há dificuldades no trato com os “novos” conteúdos e a carga teórico-conceitual que envolve a história dos negros no Brasil e em especial no Ceará. Segundo a mesma, modificar a metodologia e a forma de problematizar as relações históricas dos negros cearenses é difícil “(...) quando não se conhece muito”.

Outra parte relevante nesta entrevista está no momento em que a professora reconhece que houve sempre uma ausência destes conteúdos problematizadores, ou seja, as ideias e os conteúdos que tratavam do negro quando esta era estudante da Educação Básica, estavam permeados de preconceitos e “imagens negativas”. E, por fim, ela desabafa meio desanimada “e assim íamos seguindo na escola sem questionarmos nossa prática”. Isto também pode ser percebido nas palavras de outro professor de História da cidade de Jaguaruana, professor Aldisio Azevedo Soares (2011), ao tratar desta temática em seu trabalho de conclusão de curso de especialização, quando lembra que:

Qualquer um que tenha um mínimo de curiosidade e de atenção, basta a qualquer pai, mesmo os mais desatentos, que ao folhearem os livros escolares de seus filhos, ou mesmo, buscarem em suas lembranças das épocas escolares, que, quase nunca as imagens que aparecem nesses materiais, trazem em suas páginas imagens de negros de forma positiva. (SOARES, 2011, p. 17).

São estes alguns dos desafios encontrados pelos professores(as) cotidianamente, ao iniciarem a inserção da temática étnico-racial nas escolas. Além disso, muitos educadores não conseguem aproveitar momentos e práticas discriminadoras para estabelecerem um diálogo, e procurar problematizar com seus (suas) alunos (as) sobre o respeito e a convivência com a diversidade étnica, seja ela em relação à história, à cultura ou às religiosidades. Kabengele Munanga (2001) traz um pouco destas situações no dia-a-dia:

(...) alguns professores por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como um momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz a nossa cultura e na nossa identidade nacional. (MUNANGA, 2001, p. 7-8).

Desse modo, percebe-se que trabalhar com a diversidade, seja ela relacionada, por exemplo, à orientação sexual ou ao pertencimento étnico-racial, é ainda geradora de entraves institucionais e de desafios, por estes serem temas considerados tabus em nossas salas de aula.

Nós nos acostumamos a trabalhar dentro de alguns paradigmas, através de uma História que por muito tempo privilegiou uns em detrimento de outros. Em especial no Ceará, como já foi problematizado anteriormente, viu-se que, junto ao pioneirismo do abolicionismo cearense, também foi herdada e uma cultura história e política que se encarregou de tornar invisível boa parte da história e da cultura dos afro-cearenses.

Dessas relações que se gestaram ao longo dos séculos, se articularam formas de impor significados e a escola foi um meio de disseminação destes. A História ensinada foi quase sempre a dos vencedores, os brancos, e dos vencidos, os negros. Leyla Beatriz de Sá Oliveira nos lembra que:

Tal posicionamento é tido como uma violência simbólica, processo pelo qual o grupo que domina economicamente impõe sua cultura aos dominados. A escola que não abre espaço para conteúdos que favoreçam a valorização de outras culturas exerce a função de manutenção da situação dominante vigente a medida em que silencia a pluralidade cultural e a formulação de discursos que não valorizem os afrocearenses. (OLIVEIRA, 2012, p. 3).

Aqui, levanta-se outro ponto importante e que tem se mostrado como entrave para a efetivação do estudo das relações étnicas: o formato ainda tradicional das nossas escolas. Estas apresentam fissuras e incoerências, na medida em que deixam de articular os conteúdos ensinados em sala de aula com experiências extra-escolares, que deem conta das relações sócio-culturais da sociedade na contemporaneidade, levando em consideração os diferentes aspectos que envolvem os atores sociais que a compõem. Sendo assim, a escola apresenta-se como um local somente de instrução, como nos adverte o professor Henrique Antunes Cunha Júnior, ao pensar a realidade das escolas cearenses em relação à aplicabilidade da Lei 10639/03:

O que é transmitido aos alunos (as) não contempla os diversos grupos pertencentes à nossa sociedade, não se dá a devida importância, por exemplo, às populações negras e indígenas, mas apenas a um grupo específico, o eurodescendente, ou seja, aquele que detém o maior número de representações e discussões nos materiais didáticos e nas problematizações em sala de aula. Um discurso unilateral em que as diferenças são constantemente ocultadas, a fim de que qualquer manifestação a respeito da identidade etnicorracial seja minimizada, posta sob controle, omitindo conceitos e conteúdos referentes à formação social e cultural dos brasileiros e cearenses. (JÚNIOR, 2012, p. 3).

De modo geral, esta escola que chamamos de tradicional dá um tratamento desigual à história dos negros e negras, seja no Brasil ou no Ceará. Nas conversas estabelecidas com

professores das escolas no Vale Jaguaribe pôde-se perceber, na maioria das 13 instituições visitadas, que a Lei 10.639/03 era contemplada sempre em uma semana, no mês de novembro, na semana em que se insere o dia 20, data que celebra o Dia da Consciência Negra, isso nas escolas estaduais que lecionam Ensino Médio. Já nas municipais, a ênfase dada à temática em questão só vem ocorrendo de forma mais sistemática quando estas escolas se preparam para o selo UNICEF, no qual uma das metas a ser alcançada pelos municípios é o trabalho com as relações étnicas, ou seja, isso só se dá de forma mais intensa de quatro em quatro anos.

Quando perguntados sobre as relações de identidade, racismo, e preconceito nas salas de aula onde leciona, o historiador Aldisio Azevedo se remete à realidade de Jaguaruana e comenta:

Ainda é delicada essa situação, pois o preconceito é abordado em sala de aula, mas é muito tempo de história de escravidão e de suas repercussões. É comum os apelidos e as brincadeiras com o cabelo e a cor da pele. Mas, vejo hoje uma maturidade maior de alguns professores ao lidar com essa situação, sendo que ainda deixa-se muito a desejar⁶⁴.

Ao problematizar-se estas formas escassas e fragmentárias de como a História e Cultura da população negra cearense é tratada no ambiente escolar do ensino de História, busco dialogar com o parecer 003/2004, que institucionalizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais, e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Este, propõe uma série de ações pedagógicas para o conjunto da escola direcionando a implementação da Lei 10.639/03:

Art. 3. A Educação das Relações Etnicorraciais e o Estudo da História e da Cultura Afrobrasileira, História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores a serem estabelecidos pelas instituições de ensino e seus professores, com apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004).

Assim, destacam-se os argumentos contidos neste parecer, no qual apresenta-se um conjunto de ações, envolvendo o estado, a sociedade e a escola, que tem como pressupostos a reparação dos danos sofridos pelos afrodescendentes, e consequentemente afro-cearenses, em virtude da escravidão e do processo de exclusão gerado após a abolição da escravatura. Para

⁶⁴ Entrevista concedida pelo professor Aldisio Azevedo Soares da E. E. M. Francisco Jaguaribe de Ensino Médio Rede Estadual realizada em 05 de Janeiro de 2014.

alcançar estes objetivos, o parecer aponta para a necessidade de uma nova legislação educacional, reconhecendo que a escola é um espaço ideal para a superação do racismo, reconhecimento e valorização da história, da cultura e da contribuição dos negros na sociedade brasileira.

Dessa forma, faz-se necessário o entendimento e a assimilação das novas demandas trazidas pela atual legislação. O trabalho com a questão racial na escola deve ser percebido como compromisso pedagógico da equipe de educadores e não como forma de militância individual ou escolha pessoal, porque como todo processo de invisibilidade dos aspectos positivos da população negra no Ceará, necessita-se mais do que relações normativas de cunho legal.

Na realidade, o trabalho voltado para as questões afro ainda caminha a passos lentos, embora saibamos todos que esta é uma questão de grande importância. Com relação a Lei 10.639, meus conhecimentos são muito superficiais, então prefiro não comentar, mesmo sabendo de sua importância.⁶⁵

A partir do relato da professora, fica-se claro como estão sendo colocadas em prática as temáticas afro-brasileira e afro-cearense. Não existe uma sistematização curricular, geralmente quem mais se empenha na didatização destes conteúdos é o (a) professor (a) de História, quando deveria estar presente em todas as disciplinas ou pelo menos no que as Diretrizes Curriculares Nacionais indicam: História, Literatura, Língua Portuguesa e Artes.

De acordo com as “Orientações para a Educação Afrodscendente nos anos de 2008 e 2009” da SEDUC-CE pode-se perceber como estavam se articulando a implementação da Lei Federal no Ceará. Nestes dois documentos podem ser percebidos os direcionamentos mais gerais na tentativa de colocar em prática a Lei em questão. A orientação de 2008 inicia falando das discussões que já se travavam a esse respeito no Ceará, além de rememorar para as Crides que já haviam realizado alguns eventos em 2006 e 2007. Uma espécie de lembrete, prevendo algumas cobranças posteriores:

1. I – Ciclo de Palestras Educação Afro Descendente – debater a lei 10.639/03 e, a obrigatoriedade deste, bem como sua repercussão e suas implicações comunidade educacional.

⁶⁵Entrevista realizada pela professora Maria Juliana Gonçalves Cardoso da Escola de Ensino Médio Francisco Guerreiro Chaves – São João do Jaguaribe, 10 de dezembro de 2013.

2. II – Seminários de Educação Afro-Descendentes a Lei 10.639/03 – em 11/2006 que teve como objetivo um plano de ação para discutir a Lei nas escolas sobre a jurisdição das CREDE.
3. III – Seminário de Educação Afro-Descendente realizado em 11/2007, que teve como objetivo discutir os conhecimentos presentes nas diversas disciplinas das três áreas e, que estas contemplem o Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira.⁶⁶

Na segunda parte do documento, aparecem algumas indicações para o trabalho no ano de 2008, onde pede-se que as discussões da Semana Pedagógica contemplem a inserção das temáticas afro-brasileiras e afro-cearenses; que o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas insiram as discussões indicadas na Lei 10.639/03 e instituam o dia 20 de novembro no calendário escolar como feriado, sendo esta data uma referência para as culminâncias das ações realizadas durante o ano. Neste também solicitam que:

Seja enviado o quadro com o mapeamento das ações realizadas em 2007 que contemplam o Ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira em toda a rede até o dia 20/12/2007, conforme Ofício 223/2007 – CDESC de 27/11/2007.

Seja retomado o Plano de Ação projetado (I Seminário de Educação Afro-Descendentes) para 2007/2008 de forma a avaliar as ações que conseguiram ser executadas e aquelas que não foram contempladas redimensionando o Plano de Ação e enviando-o para SEDUC até 30/01/2008.

A discussão, bem como as mudanças propostas pela Lei 10.639/03, devem ocorrer em todos os níveis e modalidades da Rede de Ensino Pública Estadual, Municipal e Privada”⁶⁷

Nas orientações do ano de 2009, percebi uma descentralização das ações da SEDUC para as CREDE’s, numa tentativa de alcançar uma abrangência maior nas instituições de ensino no Ceará. Assim, “(...) os esforços foram no sentido de estabelecer um diálogo em toda a rede escolar para debater e ao mesmo tempo uni-las de condições necessárias para estabelecer as mudanças que a lei provoca na organização do trabalho escolar (Orientação Para Educação Afro-Descendente no ano 2009/SEDUC-CE)⁶⁸”.

Uma análise mais cuidadosa das Orientações para a Educação Afrodescendente no Ceará, revela-nos algumas tentativas de colocar a lei em prática. No ano 2006-2007 realizaram-se seminários com esta temática e, logo em seguida, no ano de 2008, as CREDES

⁶⁶ Orientações enviadas às CREDEs pela SEDUC-CE nos anos de 2008 e 2009.

⁶⁷ Orientações para a Educação Afrodescendente no ano 2008 – SEDUC-CE.

⁶⁸ Orientações para a Educação Afrodescendente no ano 2009 – SEDUC-CE.

cobram um plano de ação e o mapeamento das ações realizadas em 2007. Nas entrevistas realizadas com os professores sobre as questões relacionadas à formação docente na temática afrodescendente e sobre a história e cultura dos afro-cearenses apenas dois disseram que haviam participado destas formações realizadas pela SEDUC-CE. Uma de Jaguaruana e outra de Alto Santo. Estes professores relatam-nos a seguir um pouco destas vivências no ano de 2007:

O curso foi bom, mas, era muita coisa para pouco tempo. Muita pauta, sabe... Além do conteúdo ser atropelado, tínhamos que levarmos os instrumentais de um plano de ação para ser aplicado na escola, era muita burocracia. Muita discussão e pouca formação. (...) Acho que tiveram uma boa intenção, mas, pra nós que pouco sabíamos desta lei, ficou meio confuso, né?!⁶⁹.

Já o professor de Jaguaruana, Aldisio Azevedo Soares comenta sobre as dificuldades para a escola e os professores desenvolverem trabalhos com a temática étnico-racial no Vale do Jaguaribe, relatando um pouco do processo de implementação da Lei 10.639/03:

Foi extremamente burocrático, na perspectiva de atender minimamente as exigências curriculares desta lei. Na escola a grande maioria das aulas se resumia em falar do estereótipo africano e afro-brasileiro, bem como a cultura da gente negra no Brasil. As formações buscavam apenas inverter o sinal, ou seja, antes esta história era negativa, após a lei passou a ser positiva, sem levar em consideração a existência do negro cearense, sua historicidade e suas relações sócio-culturais. Outro fator extremamente questionado é o Dia da Consciência Negra que passou a ser feriado, sendo o dia em que mais se toca nas questões étnicas no ambiente escolar, será que estamos realmente implementando a lei no Vale do Jaguaribe?⁷⁰.

Partindo do relato dos dois professores, pode-se inferir que as formações das quais eles participaram foram de pouca ajuda, trazendo mais dúvidas do que um suporte teórico-metodológico para o trato com a História e a Cultura do negro cearense nos bancos escolares. Observamos também que apesar de estes perceberem a importância do trabalho com a temática nas instituições de ensino do Vale do Jaguaribe, os mesmos percebem as fragilidades didático-pedagógicas para colocar em prática a referida lei.

⁶⁹ Entrevista da professora do Ensino Médio, Maria José Chaves, formada em História – Alto Santo/CE, 17 de outubro de 2012.

⁷⁰ Entrevista concedida pelo professor do Ensino Médio da Escola Francisco Jaguaribe, Aldisio Azevedo Soares em 05/01/2014 na cidade de Jaguaruana/CE.

Ainda nos detendo às Orientações de 2009 enviadas pela SEDUC para as CREDEs, e destas às escolas, dois pontos chamam a atenção: é que além de colocar as responsabilidades para as CREDEs e, conseqüentemente para as escolas, a SEDUC diz:

A obrigatoriedade do ensino desta temática deve constar no planejamento pedagógico das modalidades de ensino acompanhadas pela CREDE-Infantil, Fundamental e Médio. Em segundo lugar, incubem-se as CREDEs e as escolas a elas ligadas, para “Identificar na região as instituições do movimento negro e de matrizes religiosas negras e fazerem o seu mapeamento.

Em entrevista realizada com Eliélder Lima que trabalhou por quatro anos, de 2009 a 2013, na CREDE 10, e era responsável por executar as políticas e diretrizes educacionais na região – inclusive a implementação de políticas educacionais para a população negra do Vale do Jaguaribe -, ao ser perguntado sobre sua avaliação acerca da efetivação da Lei Federal no Ceará, tendo a CREDE 10 como espaço de trabalho com a temática da história da cultura afro-cearense, ele nos diz:

Avalio como um processo lento, assim como o é toda mudança nos processos educativos. Mas era perceptível, tanto através dos relatórios, quanto através das visitas às escolas que já se construía nesses espaços um trabalho com essa temática. Embora na maioria das vezes, ou quase sempre, ele ficara restrito as disciplinas de História, Sociologia, Filosofia e Geografia. Era difícil, como ainda é hoje, ver professores de outras disciplinas, que não estas que citei, fazendo um trabalho efetivo com a temática.⁷¹.

Compreende-se a partir do relato do Assessor Técnico da CREDE 10, Eliélder Lima, que a educação dos afro-cearenses no vale do Jaguaribe ainda precede de mais celeridade, pois, como ele enfatiza, a partir dos relatórios que são enviados das escolas, apesar de já haver um trabalho com a temática, este fica muito restrito a algumas disciplinas, não contemplando, desta forma, o currículo escolar como um todo.

Além das questões abordadas acima, vemos que a modalidade referente à Educação Básica nos municípios do Vale do Jaguaribe também terão que se ajustar, de acordo com as Orientações da SEDUC, para colocar em prática a Lei 10.639/03 no Ceará.

⁷¹ Entrevista realizada em 03 de fevereiro de 2014 com Eliélder Lima, Assessor da CREDE 10 no período de janeiro de 2009 a fevereiro de 2013.

A esse respeito conversei com Cláudia Pinheiro, Assessora Técnica Pedagógica da Secretaria Municipal da Educação e do Desporto Escolar – SEMED/Russas. Sobre o trabalho com a temática étnico-racial em sala de aula ela comenta:

Quando estava em sala de aula não trabalhava de forma específica esta temática, pois não tinha muito conhecimento e nem materiais para o trato com racismo em sala de aula. (...) Na minha opinião, o espaço escolar ainda não contempla a História e a Cultura dos alunos negros. Sendo que, sem formação, nem material didático o espaço escolar acaba sendo trabalhado com características mais brancas.⁷²

Percebe-se, assim, que mesmo passados quatro anos das primeiras tentativas de implementar a Lei no Ceará, processo iniciado em 2005, os(as) educadores(as) da Educação Infantil ainda não tiveram formação, nem se apropriaram dessas discussões em relação aos afro-brasileiros, tampouco dos afro-cearenses.

Outra questão que merece destaque é o das religiões de matrizes africanas no Vale do Jaguaribe, que o documento da SEDUC orienta que sejam identificadas e mapeadas, como meio de inserir a História e a Cultura no ambiente escolar. Porém, “na prática, vemos sempre nas ditas culminâncias do dia 20 de novembro ausência das religiões de origem africana. E quando estas estão presentes aparecem de forma caricatural ou em dramatizações, sem explorar a historicidade e as influências positivas destas práticas mágico-religiosas.”⁷³

Ainda nesse sentido, Marlene Pereira dos Santos (2010), em seu artigo “População Negra no Ceará e sua Cultura”, chama a atenção para as diversas manifestações populares, como os reisados, as congadas, o candomblé e a umbanda, as irmandades dos homens pretos em diversas cidades do Estado do Ceará, inclusive do Vale do Jaguaribe. Marlene dos Santos dá destaque em sua pesquisa para os preconceitos contra as religiões de base africana no Ceará, inclusive no ambiente escolar.

As religiões de origem africana são vistas como coisas ruins, acusadas pelos cristãos como coisas do diabo, e os lugares de terreiros são falados como lugar de prostituição e maus hábitos. Devido aos terreiros terem as imagens de Exus na entrada, estes pelo moralismo e desconhecimento o confunde com o diabo. A imagem do diabo causa temor e medo e o povo chama de feitiçaria. As imagens dos valores do mundo cristão-europeu são transferidas para a classificação das imagens do candomblé e da umbanda. (...) A rejeição às imagens e valores africanos é forte mesmo nas escolas em outras instituições de ensino como as universidades. Esta rejeição implica em

⁷² Entrevista realizada com a professora da Educação Infantil e Assessora Técnica da Secretaria de Educação e Desporto Escolar – Russas/CE, Cláudia Pinheiro, em 25/04/2013

⁷³ Entrevista realizada com a professora do Ensino Médio Carol Farias em janeiro/2012, Russas/CE.

discriminações que generalizam das religiões às pessoas negras. (SANTOS, 2010 – p. 05)

Quebrar com estas representações sócio-culturais não é tarefa fácil, ainda mais quando os educadores recebem a tarefa, de acordo com as Orientações da SEDUC/CREDE, de inserir na escola uma religião marginalizada, sem preparo teórico-metodológico e sem ter como sensibilizar a comunidade escolar da importância de se construir sistematicamente outro olhar para as práticas religiosas de raízes africanas desenvolvidas em terras cearenses.

Desse modo, a História e a Cultura da “Gente de Cor Preta” nas salas de aula cearenses carecem de outros olhares e de uma melhor sistematização e efetivação por parte do Estado e dos agentes ligados a ele, não aqueles que são medidos pela burocracia, que engessam as grades curriculares e os próprios conteúdos. Necessita-se de uma melhor articulação entre conhecimento e prática pedagógica, no sentido de propiciar as condições necessárias a todos aqueles que estão envolvidos no processo de assimilação dos aspectos históricos e culturais dos Afro-cearenses. Tentando ter como parâmetro a tomada de consciência das representações sócio-culturais que negativaram e invisibilizaram a importância e as contribuições de negras e negros cearenses, em seus mais diversos aspectos.

Uma outra questão importante a ser pensada, diz respeito aos silêncios da história, já que nem todo passado conseguiu com sucesso, projeta-se enquanto futuro. No entanto, o passado atua diretamente no presente, embora seja comum se pensar que o passado representa, simplesmente, aquilo que já passou. O que ocorre, muitas das vezes, é que o passado está “encoberto” pelo véu do silêncio. Nesse sentido, é impreterível ao historiador investigar os silêncios da história, procurando apanhar aquilo que o passado carrega de esperança para o futuro. Para isto, o presente, por ser essa agitação permanente de um passado dominante, representa o lugar ideal para se resignificar os passados que foram silenciados. (CHAVES, 2002. p. 24).

Faz-se necessário, desta forma, quebrar estes silêncios e as limitações que giram em torno dos “não ditos” tão presentes no ambiente escolar das escolas do Vale Jaguaribe. Como bem lembra Olivenor de Souza (2002) ao referir-se sobre o papel da História e do historiador no sentido de trazer à tona o passado histórico, e de certa forma a história que se desenvolve no presente, que se esconde por trás dos discursos silenciadores.

4.2 EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO CEARÁ: CURRÍCULO E MATERIAIS DIDÁTICOS

A discussão acerca do modo como a História deve ser ensinada acompanha os debates há muito tempo. Os métodos de ensino, as formas de apresentação, e até qual História deve ser problematizada com os alunos, entram nas pautas de questionamento da educação escolar, que indicam, além da observação do contexto histórico no qual foi produzida determinada narrativa ou fato histórico, levar em consideração a história da própria História, no que se refere ao trabalho historiográfico, bem como ao campo de ensino na Educação Básica, pois “a História é filha de seu tempo”⁷⁴.

Ao se falar da História dos afro-brasileiros, percebo uma necessidade de pensar em dois elementos constitutivos da prática pedagógica dos professores de História, o currículo e o livro didático. Daí, a pergunta: que História é pensada, orientada e ensinada nas escolas cearenses?

Marisa Antunes Laureano (2008) traz algumas considerações sobre como discutir a História de forma a não determinar que este ou aquele pensamento prevaleça mais. A autora utiliza-se de algumas reflexões de Marc Ferro (1983) para ilustrar como a História tem chegado aos bancos escolares:

Foi baseando-se na dominação que se construiu o eurocentrismo no ensino escolar do Brasil, por exemplo, quando a relação colonial ainda se fazia presente. A “história branca”, como Marc Ferro chama, esteve presente em vários locais por onde os europeus passaram. Ainda hoje, nas escolas, o predomínio do ensino eurocentrista nos remete para esta herança colonial que parece tão difícil de ser revista. Ele destaca também que cada sociedade, à medida que se libertou do jugo dominador dos europeus, foi criando sua própria forma de narrar a história, injetando conceitos e personagens que condiziam mais com a população local. É importante, quanto a isto, levar em conta os alertas que Marc Ferro faz quando destaca os exageros que podem ocorrer na tentativa de se livrar do eurocentrismo e articular outras heranças históricas. (LAUREANO, 2008. p. 336).

Estas permanências, apesar de já enxergarmos algumas mudanças, são encontradas facilmente no universo escolar, basta vermos as matrizes curriculares de História, os materiais didáticos, em especial o livro didático, e a própria hierarquização das disciplinas, umas são explicativas e outras para decorar. A História nesse universo entra no segundo caso.

⁷⁴De autoria do historiador Lucien Febvre. Frase citada em "O que é História", livro de Vavy Pacheco Borges, Editora Brasiliense, 1998, 4a Edição, p. 56.

Se a História da Educação Brasileira não tem contemplado a multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro, ao mesmo tempo em que funciona como a história da escolarização das camadas médias, podemos dizer que essa disciplina e seu campo de pesquisa têm sido veículo de continuísmo da reprodução do tratamento desigual relegado aos negros e índios nessa sociedade. A margem desse processo têm sido esquecidos os temas e as fontes históricas que poderiam nos ensinar sobre as expectativas educativas, escolares ou não, dos indígenas e dos afro-brasileiros. (ROMÃO, 2010, p. 29).

Desse modo, as questões ligadas ao ensino de História e da Cultura Afro-brasileira e Africana, a partir da Lei 10.639/03 perpassam os debates acadêmicos e sociais com o objetivo de criar uma intencionalidade pedagógica no ensino da História dos negros no Brasil e nas comunidades afro-cearenses, com o intuito de possibilitar uma formação multicultural dos alunos desenvolvendo nestes uma melhor capacidade crítica sobre diversos assuntos e a própria interpretação do mundo que o cerca.

As obras escolares que educam nossos filhos e filhas, contribuíram de maneira silenciosa para criarem uma invisibilidade da população afrobrasileira, de suas imagens e suas contribuições sócio-culturais em nosso país. Estes aparecem quase sempre em condições pejorativas. (SOARES, 2011, p. 17).

Com a reflexão do professor Aldisio Azevedo Soares (2011) pode-se perceber a “denúncia” da forma como são tratados os afro-brasileiros nas matérias didático/pedagógicas. Segundo ele, não precisa ser nenhum especialista para verificar que a história e a cultura da população negra brasileira ainda é tratada de forma desigual. Quando estes materiais apresentam maior perspectiva negativa separam as temáticas afro-brasileiras como se fossem uma história à parte, sendo reduzido o espaço dedicado a estas discussões.

Esse problema é fruto das propostas curriculares e dos projetos Político-Pedagógicos da própria formação dos profissionais de educação, muitas vezes deficitária e pautada por uma perspectiva que não valoriza as relações pluriétnicas.

O currículo vai além da seleção de conhecimentos e informações retiradas do “estoque” da nossa cultura. Isso significa que além da aplicação dos conteúdos é importante considerar as pessoas, suas histórias de vidas, referências culturais, o contexto social no qual esse currículo está inserido e transmitido. Ele é um artefato material que não tem valor por si mesmo. Ainda quando entendido como uma listagem de conteúdo, é influenciado pelo tratamento dado pelos conteúdos, e o seu valor aparece no contexto social e histórico. Assim,

a Lei 10.639/03 ajuda-nos a problematizarmos o formato de currículo que privilegia alguns conhecimentos em detrimento de outros, considerando assim a multiplicidade de referências identitárias e quebrando as lógicas hierarquizantes que por muito tempo naturalizaram as relações sociais de formas desiguais. De acordo com a pesquisadora em crítica cultural Tássia Fernanda de Oliveira Silva (2011) ao refletir sobre o currículo e a implementação da Lei 10.639/03:

(...) O currículo a ser pensado na perspectiva da diversidade e, portanto da construção de processos identitários que por sua vez, ocorre na convivência e negociação com o outro, com aquele que é diferente de nós. Incluir as questões étnicorraciais no currículo é reconhecer a diferença, mais que isso, reconhecer que somos nós que fabricamos identidades e diferenças nos contextos das relações culturais, sociais e históricas. (SILVA, 2011, p. 102).

Transcorridos dez anos de promulgação da Lei Federal 10.639/03, quando teve início sua implementação do ponto de vista nacional (no Ceará contam-se oito anos), torna-se legítimo indagar sobre os caminhos trilhados pelos profissionais em educação na construção de propostas e reflexões para o ensino da história afro-cearense, tendo como norte as propostas curriculares e o material didático utilizados nas escolas do Ceará, mais precisamente do Vale do Jaguaribe.

Nesse intuito, busca-se identificar como estão se construindo as tentativas de aplicar ou permitir o cumprimento de textos legais formulados sobre a temática da História e da Cultura afro-brasileira, vigentes desde a década de 1990 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino da História da Cultura Afrobrasileira e Africana.

Dentro desta perspectiva, e tendo as Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais (2006) como diretriz para o trabalho da História e da Cultura afro-brasileira, ao falar da ideia de currículo que estas orientações preconizam, percebe-se a importância dada à seleção e à organização dos temas étnicos, bem como o planejamento curricular a partir do processo de sensibilização da comunidade escolar, orientando o trabalho docente para além das disciplinas e conteúdos apresentados no currículo do curso. Devem constar na elaboração curricular os conflitos e as contradições, as circulações de saberes, as questões éticas, políticas, econômicas e sociais—questões objetivas e também subjetivas:

Sabendo que existe um currículo manifesto que está presente nos planos de ensino, curso e aula, mas visceralmente articulado está o currículo oculto que

representa um ‘corpus ideológico’ de práticas que não estão explícitas no currículo manifesto, formalizado. Nesta relação manifesto/oculto, podem circular ideias que reforçam comportamentos e atitudes que implícita ou explicitamente podem interferir, afetar, influenciar e/ou prejudicar a aprendizagem escolar dos/das discentes. Estas podem remeter a preconceitos, intolerâncias e discriminações enraizadas e que estão ligados à relação de classe, gênero, orientação sexual, raça, religião e cultura.⁷⁵

O Brasil comporta uma grande diversidade cultural e étnica, mas nem sempre estas estão incluídas nas escolhas realizadas ao formatarem um currículo, vemos muitas lacunas nos conteúdos escolares e isso se torna mais visível ao trato que é dispensado aos afro-brasileiros. Segundo SILVA (1995):

(...) no que se refere aos currículos escolares, chamou-se atenção para a falta de conteúdos ligados à cultura afrobrasileira que estejam apontando para a importância desta população na construção da identidade brasileira, não apenas no registro folclórico ou de datas comemorativas, mas precisamente buscando uma revolução das mentalidades para a compreensão do respeito às diferenças. (SILVA, 1995. p. 28).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1997 já traziam propostas para o trabalho com a diversidade étnica. No volume que contemplava as disciplinas de História e Geografia já indicavam-se as estratégias didático-pedagógicas que incluíam o respeito pelas diferenças sociais, étnicas, políticas e culturais; a valorização das populações que compõem etnicamente o povo brasileiro e o reconhecimento sobre as especificidades culturais indígenas, americanas, africanas e europeias, sem privilegiar como superiores ou predominante uma ou outra história ou cultura. Como destaque abaixo:

- Estudo dos costumes de diferentes regiões: identificação de populações locais que possuem descendência diferenciada, suas descendências e costumes específicos;
- Formas de deslocamentos de populações africanas para a América, origens dos povos africanos e seu modo de vida, as condições de vida estabelecidas para os africanos no Brasil, locais de fixação, deslocamentos posteriores, em diferentes épocas no território nacional;
- Levantamento de diferenças e semelhanças entre grupos étnicos e sociais, que lutam e lutaram no passado por causas políticas, sociais, culturais, étnicas ou econômicas;
- Movimentos de âmbito local: trajetória do movimento, lutas travadas, conquistas e perdas, relações mantidas com grupos nacionais e outras

⁷⁵ Orientações e ações para Educação das Relações Étnico-Raciais, MEC – Brasília, 2006. p. 55

regiões, meios de divulgação de ideias, pessoas ou grupos envolvidos, ideais de lutas (...) de organização religiosa, dos negros.⁷⁶”

Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais (DCN's), existe uma melhor sistematização, onde são pontuados os deveres dos entes federados, União, estados e municípios, para a implementação da Lei 10.639/03 a partir da articulação curricular que procura dar conta das questões que ampliem a História e a Cultura dos afro-brasileiros, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, como pode ser observado nas citações abaixo do referido documento norteador:

Respeitando a autonomia dos sistemas e estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos e o currículo dos estados e municípios para cumprimento da Lei 10.639/03, é imprescindível a colaboração das comunidades em que a escola está inserida e a comunicação com os estudiosos e os movimentos sociais para que subsidiem as discussões e construam novos saberes, atitudes, valores e posturas.

Explicitar nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil a importância da implementação de práticas que valorizem a diversidade étnica.

No Ensino Fundamental o ato de educar implica uma estreita relação com as crianças, adolescentes e os adultos. Esta relação precisa estar pautada em tratamentos igualitários, considerando a singularidade de cada sujeito em suas dimensões culturais, familiares e sociais. Neste sentido, a educação das relações etnicorraciais deve ser um dos elementos estruturantes do projeto político-pedagógico das escolas.

Incluir nas ações de revisão dos currículos, a discussão da questão racial e História e Cultura africana, afrobrasileira como parte integrante da matriz curricular.⁷⁷”

Destarte, fica bem explícita a preocupação dos elaboradores das DCN's em chamar os órgãos competentes para colocarem a lei em prática. Desse modo, as instituições do ensino devem realizar revisão curricular para a implantação da temática, quer na gestão dos Projetos Político-Pedagógicos, quer nas coordenações pedagógicas, uma vez que desde a Lei nº 9.394/96 – LDB, é orientada e regulamentada a inclusão de novos conteúdos e que se repense as questões como as relações étnico-raciais.

⁷⁶ Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. – 3.ed. – Brasília: 2001

⁷⁷ Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afrobrasileira e Africana. MEC-SEPP/IR 2009. pp. 48, 49 e 52

Isto é reafirmado nas exigências legais contidas nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, na Resolução CNE/CP 01/2004 e o parecer CNE/CP 003/2004 que recomenda às instituições modificações e adequações aos projetos pedagógicos, reorganização curricular e planejamento docente dentro do que é proposto pela Educação para as Relações Étnico-raciais:

- a) Reformular ou formular junto à comunidade escolar e seu projeto político-pedagógico adequando seu currículo ao ensino de história e cultura afrobrasileira e africana, conforme Parecer CNE/CP 03/2004 nas regulamentações nos seus conceitos de educação.
- b) Garantir no planejamento de curso dos professores a existência da temática das relações etnicorraciais, de acordo com sua área de conhecimento e o Parecer CNE/CP 03/2004.⁷⁸

Esta se configura numa das propostas do Plano de Ação (2006) para que haja uma redefinição da História e da Cultura dos Afro-brasileiros. Mas, no cotidiano das salas de aula do Vale do Jaguaribe, como está sendo articulada, planejada e problematizada a história dos afro-cearenses?

Ao conversar com os professores da Educação Básica na Região Jaguaribana, percebi algumas dificuldades para colocar a Lei Federal em prática, uma vez que o ambiente escolar não estava preparado do ponto de vista pedagógico nem logístico para colocar em prática os conteúdos referentes à História e à Cultura dos afro-cearenses. Isto fica visível na entrevista do professor Aldisio Azevedo Soares:

As críticas eram muitas já que os professores questionavam a democratização dessa implantação, pois estavam abalados em lecionar um assunto que não dominavam. Passaram a questionar sua implantação, compreensível, já que era difícil sair de sua zona de conforto. As dificuldades eram diversas, entre elas: a proposta pedagógica não atendia ao diálogo com a cultura local e regional, devido a isso também não atendiam a temática estudada; os professores não tinham formação adequada sobre o assunto; os gestores não se programaram para implantar essa proposta levando em consideração que desde 2003 ela estava em pauta; não ocorreu planejamento a nível escolar para um diálogo interdisciplinar e sem motivação o assunto tornou-se desgastante para alunos e professores.⁷⁹

Aproveitando a contextualização do Projeto Político Pedagógico como meio de inserir a diversidade étnico-racial na escola, tive acesso aos PPP's de 04 escolas situadas na Região Jaguaribana, onde desenvolve-se esta pesquisa. As escolas são: Francisco Nonato

⁷⁸Idem. p. 38

⁷⁹ Entrevista realizada com o professor Aldisio Azevedo Soares, que leciona na Escola de Ensino Médio Francisco Jaguaribe no dia 05 de janeiro de 2014, em Jaguaruana/CE.

Freire, em Alto Santo; Nossa Senhora de Fátima, em Tabuleiro do Norte; Colégio Estadual Governador Flávio Marcílio, em Russas; e Francisco Jaguaribe, em Jaguaruana.

Ao analisar estes documentos que servem de parâmetros didático-pedagógicos, pude perceber que ainda carecem de reformulação, no que diz respeito à temática afrodescendente, seja no combate ao racismo e mesmo nas orientações que deveriam constar acerca da Diretrizes Nacionais para o ensino da História e Cultura da população negra no Ceará.

De um modo geral os textos observados trazem um conteúdo genérico como:

A escola deve também defender que o currículo construa identidades e subjetividades, uma vez que, junto com os conteúdos das disciplinas escolares, se desenvolva na escola valores como tolerância, respeito e dignidade, pensamentos e perspectivas de uma determinada época ou sociedade, com base na inclusão de saberes entre os educandos.⁸⁰

Essa proposta curricular traz em seu contexto o desenvolvimento de valores como cooperação, a solidariedade, o respeito mútuo, a honestidade e o senso de justiça. Tendo em vista a necessidade de trabalhar a humanização das relações a fim de se tolerar as diferenças e assim encontrar a melhor forma de viver num mundo tão heterogêneo.⁸¹

Não se consegue perceber claramente uma intencionalidade e especificidade de uma ação educativa que valorize a diversidade étnica, ou que direcionem seu discurso para uma prática escolar anti-racista, uma vez que o Projeto Político-Pedagógico não pode ser só mais um documento. “A inovação educativa deve produzir rupturas e, sob essa ótica ela procura romper com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado” (PASSOS, 2003. p. 57). Ele, o PPP, deve ser construído por sujeitos que compõem a comunidade escolar: pais, mães, educandos, gestores, coordenadores, professores e demais profissionais que trabalham na escola.

Quando isso não acontece, a escola deixa de promover a incorporação de atitudes que ressaltem as diferenças, sem tampouco propiciar o ensinar e aprender de acordo com a valorização da população negra que habita aquele espaço. Nas palavras de Ilma Passos (2003):

(...) se a escola reflete o modelo social na qual está inserida, isso significa que nela também estão presentes as práticas das desigualdades sociais, raciais, culturais/econômicas e que determinados grupos sociais ainda estão submetidos na sociedade brasileira. Do mesmo modo, temos nela as

⁸⁰ Projeto Político-Pedagógico da Escola Francisco Nonato Freire, Alto Santo/CE.

⁸¹ Projeto Político-Pedagógico da Escola Francisco Jaguaribe, Jaguaruana/CE.

possibilidades para a superação das formas mais variadas de preconceitos e desigualdades. (PASSOS, 2003. p. 21).

Tais reflexões mostram que ainda há uma disparidade entre o que a Lei diz e o que é oferecido aos alunos(as) negros cearenses, no que tange às questões curriculares e, mais diretamente, aos projetos escolares que ainda não incluem em suas discussões e objetivos a História e a Cultura da “gente de cor preta” vale-jaguaribana, a não ser em datas específicas, como cumprimento de um ato burocrático a ser enviado à SEDUC-CE em forma de relatórios anuais.

Os relatos sobre situação de discriminação mostram também que a escola é o palco de manifestações de preconceitos e discriminações de diversos tipos. Entretanto, percebe-se que a cultura escolar na maioria das vezes não consegue reconhecê-los, já que está impregnada por uma representação da igualdade generalizada – “aqui todos são iguais”, “todos são tratados da mesma maneira” – e marcada por preconceitos de diferentes formas que se apresentam no cotidiano escolar necessitando assim serem problematizados, desvelados e desnaturalizados. De acordo com Antônio Flávio Barbosa Moreira, 2007:

Convém salientar que os elementos discriminadores afetam distintas dimensões: o projeto político-pedagógico, o currículo explícito e o oculto, a dinâmica relacional, as atividades em sala de aula, o material didático, as comemorações e festas, a avaliação, a forma de se lidar com as questões de disciplina, a linguagem oral e escrita (as piadas, os apelidos, os provérbios populares etc.), os comportamentos não verbais (olhares, gestos etc.) e os jogos e as brincadeiras. É necessário ressaltar que expressões fortemente arraigadas no sentido comum, que expressam o juízo de valor sobre determinado dos grupos sociais e/ou culturais, assim como as brincadeiras são âmbitos especialmente sensíveis às manifestações e discriminação no cotidiano escolar. (MOREIRA, 2007. p. 50).

O material didático utilizado por professores e alunos tem se tornado pauta nas discussões quando se é pensado o currículo. Quando se trata do currículo de História na educação étnico-racial cearense, procuro perceber como o livro didático é construído, quais conteúdos constam nas unidades didáticas, se contemplam as DCN’s para a educação da população negra no estado, bem como estes estão sendo utilizados por professores e alunos nas aulas de História.

Para além de um material instrucional que subsidia o desenvolvimento do ensino/aprendizagem em sala de aula, este recurso é um instrumento complexo por sua trajetória histórica, sua importância econômica, seus papéis ideológicos e políticos que este representa. Estes manuais possuem os mais diferentes significados para os diversos agentes

que com ele se envolvem direta ou indiretamente: Estado, autores, editores, professores e alunos.

Desse modo, o livro deve ser compreendido como possuidor de múltiplas facetas, como ensina Mírian Cristina de Moura Garrido (2008):

O livro como objeto deverá ser aprendido como: mercadoria, isto é, fruto da fabricação e comercialização inerente aos interesses do mercado; depositário de conteúdos educacionais, sendo o suporte privilegiado para se recuperar conhecimentos e técnicas considerados essenciais para uma sociedade, ao mesmo tempo que sua utilização transforma-se em fonte para o ensino; considerado veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura; e objeto sujeito a diversas leituras e interpretações.(GARRIDO, 2008. p. 8).

Dentro desta concepção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais (DCN's) e o Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639/03 procuram sistematizar o ensino de forma mais coerente, delegando e orientando os Estados e Municípios acerca das principais ações desta política pública, que nesse caso volta-se para a produção dos materiais didáticos.

- c) Prover as bibliotecas e as salas de leitura de materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática étnicorracial adequados à faixa etária e à região geográfica das crianças e adolescentes;
- d) Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente visando ao ensino e a aprendizagem das Relações Étnicorraciais;
- f) Construir coletivamente alternativas pedagógicas como suporte de recursos didáticos adequados e utilizar materiais paradidáticos sobre a temática.⁸²

Também no parecer 003/2004 há uma indicação para que os órgãos competentes venham “assumir as responsabilidades e o compromisso” em torno das organizações escolares:

Caberá aos administradores do sistema de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na

⁸²Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana. SEPPPIR, Brasília, 2009. p. 50 e 52

formação inicial como continuada de professores, sejam abordados de maneira resumida, incompleta e com erros.⁸³

Vê-se assim que estes documentos visam atender às alterações na LDB de 1996, procurando trabalhar com a História Afro-brasileira “no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e modalidades do povo negro” DNS’s (2009). Isto fica evidente tanto na esfera nacional quanto nos conteúdos que trabalham a História nos livros didáticos regionais.

Ainda a esse respeito, destaco o Parecer CNE/CP 3/2004, no qual se criam alguns instrumentos legais e dão novas orientações em torno de um projeto de educação pautado na Educação das Relações Etnicorraciais. De acordo com o Parecer CNE/CP 1/2004 é fundamental a

Edição de livros de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao dispositivo no Art. 26 A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade etnicorracial na nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC-programa nacional do livro didático e programa nacional de biblioteca na escola (PNBE).⁸⁴

Desse modo a Resolução informa aos sistemas de ensino como orientarão e supervisionarão na elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos. Dentre estas orientações pode-se citar: “mostrar uma história não oficial sobre os negros no Brasil, a qual deveria ser infinitamente conhecida/contada e ensinada nos bancos escolares” (Educação Anti-Racista, Brasil, 2005, p. 76).

Tendo em vista estas orientações do Governo Federal, os projetos que visam quebrar com uma cultura histórica, pela qual a população negra foi mal representada, tentarei compreender como o Estado do Ceará “assimilou” as aspectos formais de tais instrumentos e redimensionou a produção ou a aquisição de materiais didáticos que contemplem as demandas da população afro-cearense.

De acordo com atribuições dos sistemas de ensino, contidas na DCN’S, orienta-se que se pense nos conteúdos presentes no currículo que atendam a diversidade étnico-racial nos seus aspectos culturais e históricos, “assim como a preparação e análise de material

⁸³ Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana. SEPPIR, Brasília, 2009. p. 85

⁸⁴ Educação Anti-Racista: Caminhos Abertos Pela Lei Federal nº 10.639/03/SECAD – Brasília - MEC, 2005. p. 202

didático a ser utilizado contemplando as questões nacionais e regionais”. A esse respeito, indica-se realizar levantamento, no âmbito de cada sistema, da presença de conteúdos da História dos afro-brasileiros, como fica evidente nesta parte do documento: “Adequar as estratégias para distribuição de novos materiais didáticos regionais de forma a contemplar a ampla circulação e divulgação nos sistemas de ensino das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnicorraciais.” (Plano Nacional de Implementação das DCNs, 2009, p. 28).

Ao averiguar novamente as Orientações para a Educação Afrodescendente – SEDUC-CE, 2008 e 2009, não se consegue perceber, neste sentido, o cumprimento dos direcionamentos dados para a adoção da política educacional referendada na Lei 10.639/03, no que diz respeito aos materiais didáticos. Os dois documentos trazem em seu texto o fomento à discussão da Lei e o estabelecimento de um diálogo entre a SEDUC/CREDs/ESCOLAS:

Orientações para a Educação Afro-Descendente no ano de 2008:

A Secretaria de Educação visando a implementação da Lei 10.639/03 que torna obrigatório o Ensino de História da África e da cultura Afro-Brasileira no currículo das escolas públicas e privadas, vem implementando uma discussão sobre o impacto e as mudanças dessa lei na organização escolar.

“Orientações para a Educação Afro-Descendente no ano de 2009:

A Secretaria de Educação tem implementado a Lei 10.639/03 que torna obrigatório o Ensino de História da África e da cultura Afro-Brasileira no currículo das escolas públicas e privadas, neste intuito os esforços foram no sentido de estabelecer um diálogo em toda a rede escolar para debater e ao mesmo tempo muni-las das condições necessárias para se estabelecer as mudanças que a lei provoca na organização do trabalho escolar.⁸⁵

Já o Conselho de Educação do Ceará – CEC, ao regulamentar o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana no Ceará, através da Resolução nº 416/2006, traz questões mais claras no que se refere a conteúdos, currículos, metodologias, e faz referência aos materiais didáticos:

Art. 4º - V. o epicentro das abordagens temáticas subsidiadas por recursos didáticos diversos, inclusive pela pedagogia de projetos, será a reparação com reconhecimento, fatores que requerem mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modos de tratar as pessoas negras,

⁸⁵ Governo do Estado do Ceará – Secretaria de Educação/Célula de Aperfeiçoamento Pedagógico do Ensino Médio.

além da desconstrução do mito da democracia racial na sociedade brasileira, considerando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica criou com prejuízo para os negros.

Art. 6º - As entidades mantenedoras incentivarão e promoverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e outros recursos didáticos necessários para o desenvolvimento curricular do tema tratado nesta Resolução.⁸⁶

Assim, tanto na esfera nacional como no Ceará, os órgãos políticos responsáveis pela regulamentação, manutenção e incentivo à educação, se propõem a dar suporte para a Educação Básica colocar em prática o ensino das relações étnicas, no que concerne à adequação e distribuição dos materiais didáticos. Estes documentos, incluindo a Resolução nº416/2006 do Conselho de Educação do Ceará, dão ênfase às orientações contidas nas DCNs e procuram deixar claros em seus textos o direcionamento para os gestores dos sistemas educacionais oferecerem condições para as instituições de ensino, no que diz respeito aos materiais didáticos, assim como bibliografias sobre a temática. Neste ínterim, emerge o livro didático de História, ferramenta que pode auxiliar na didatização dos conteúdos históricos da população negra cearense.

4.3 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A TEMÁTICA AFRO-CEARENSE

A preocupação do poder instituído no Estado do Ceará, Conselho de Educação e Secretaria da Educação Estadual, para a consolidação de ensino da História dos afro-cearenses não fica muito clara em relação à produção dos livros didáticos, uma vez que a proposta do Governo Federal pressupõe uma abordagem da temática racial também num recorte regional que procure evitar distorções e que haja na produção destes materiais a compreensão das experiências do povo negro bem como a *“desarticulação de estereótipos e mitos consolidados em metodologias eurocêntricas.”* (GONÇALVES, 2009. p. 78).

Ao realizar as entrevistas com professores de História, diretores, alunos e assessores da CREDE10, elaboramos um questionário instrumental com 12 perguntas relacionadas ao conhecimento da Lei 10.639/03 e como esta se desenvolvia no ambiente escolar. Nas falas dos professores o livro didático sempre apareceu, ou melhor, a ausência de um livro que trouxesse as questões históricas e culturais dos negros cearenses foi muito recorrente nas

⁸⁶ Governo do Estado do Ceará/Conselho de Educação do Ceará/Câmara da Educação Básica – Resolução nº 416/2006. Pp. 2 e 3

entrevistas, quando os entrevistados se referiam às dificuldades para colocar a lei em prática nas escolas do Vale do Jaguaribe.

Nos anos de 2008 e 2009, a SEDUC lançou uma coleção intitulada Escola Aprendiz, com o intuito de desenvolver ações estratégicas complementares para o Ensino Médio. Neste material é contemplada a área de Ciências Humanas. Ao construir este referencial, Roseno Freitas de Amorim e Paulo Venício Braga de Paula, que são os responsáveis pela disciplina de História neste material, e responsáveis pelas questões étnicas na SEDUC-CE, deixam de fora a História dos negros no Estado. Ao se fazerem suas considerações às questões étnicas, só o fazem de forma genérica:

A europeização do mundo coroada com a globalização das economias trouxe à tona o problema das diferenças. Nos séculos iniciais da colonização a questão foi colocada pelos próprios europeus como uma distinção etnocêntrica entre civilizados e meros detentores de cultura, eles avançados e superiores, nós atrasados e inferiores. Entretanto, na atual conjuntura onde os avanços tecnológicos, sociais e políticos exigem uma reinterpretação na perspectiva multicultural e democrática da autoridade porquanto a percepção da diferença entre (o outro) e da semelhança (nós) varia conforme a cultura e o tempo e depende dos comportamentos, experiências e valores pessoais e coletivos.⁸⁷

Matriz curricular de História: segundo ano – segundo bimestre.

Detalhamento do conteúdo:

- A administração colonial. Ciclos econômicos. Escravidão no Brasil: dominação e resistência;
- A cultura afro-brasileira. Escravidão negra. O preconceito e a discriminação dos afrodescendentes. As ações afirmativas voltadas aos afrodescendentes. A formação do povo brasileiro. Movimentos nativistas e separatistas. As contribuições das culturas negra e indígena;
- A ocupação e expansão do território cearense. As relações: índios x colonizadores no Ceará. A participação e a contribuição das culturas negra e indígena na formação social.⁸⁸

Ao ser questionado sobre a produção de materiais didáticos dentro das especificidades das relações étnicas cearenses, o assessor técnico da CREDE 10 e responsável pela temática afro na região não nega que existe uma ausência. “Em relação aos materiais didáticos que o Estado tem produzido não tenho nenhuma lembrança da produção desses materiais em

⁸⁷ Metodologia de Apoio: área de ciências humanas e suas tecnologias – Coleção Escola Aprendiz – Vol. 4. Fortaleza: SEDUC, 2008. p. 12

⁸⁸ Metodologia de apoio: matrizes curriculares para o Ensino Médio – Coleção Escola Aprendiz – Vol. 1. – Fortaleza: SEDUC, 2009. p. 110

relação às especificidades étnicas cearenses. Mas outras orientações, elas eram prontamente encaminhadas às escolas.⁸⁹”

Também podemos ver na fala do professor de História Aldisio Azevedo, da cidade de Jaguaruana-CE, que não existe um fomento à produção de livros e outros materiais didáticos de História que contemplem a temática afrodecendente no Ceará, seja pela SEDUC ou pela CREDE 10. Para este, o material didático:

É bastante limitado, muito limitado quando o assunto é a história Afrocearense. Na temática nacional o governo ampliou a liberação de verbas para material didático e paradidático, mas a nível regional ainda é muito escassa a presença destes materiais. Na CREDE 10 antes havia uma preocupação maior sobre a temática, atualmente existe apenas a preocupação com a gestão e o currículo integral.⁹⁰

Nesse sentido, Diana Nara de Oliveira, ex-aluna da Escola de Ensino Médio Francisco Jaguaribe, da cidade de Jaguaruana, também comenta a esse respeito:

Nunca tive nenhuma disciplina sobre a temática afro-brasileira ou cearense. Não existe material sobre a História do negro no Ceará, a não ser quando falam que fomos o primeiro Estado a libertar os escravos. (...) Não percebo muito interesse do Governo e da CREDE, eles estão mesmo interessados nas avaliações que focam a Matemática e o Português, para essas disciplinas não faltam materiais didáticos.⁹¹

A escola parece, no que dizem os entrevistados até aqui, estar despreparada em relação ao trabalho com materiais que possam subsidiar o desenvolvimento de uma sistematização da temática abordada. O livro didático de História é seu suporte, onde devem constar textos informativos, poemas, mapas, fotografias, notícias de jornais etc., podendo ser um aliado nas aulas do Ensino Médio, se este contemplasse a temática étnica no Ceará.

A aluna Aline Mara Silva Oliveira também comentou a esse respeito ao se referir a Escola de Ensino Fundamental e Médio Arsênio Ferreira Maia, em Limoeiro do Norte/CE, sobre as aulas no Ensino Médio e a inserção da História Afro-cearense nos conteúdos estudados:

⁸⁹ Fragmento da entrevista realizada com o Assessor Técnico da CREDE 10 Eliélder Lima em 03 de fevereiro de 2014.

⁹⁰ Parte da entrevista concedida pelo professor Aldisio Azevedo Soares da cidade de Jaguaruana/CE, realizada em 05 de janeiro de 2014

⁹¹ Parte da entrevista concedida pela aluna Diana Nara de Oliveira da cidade de Jaguaruana/CE, realizada em 25 de outubro de 2013.

Não tive nenhum contato com materiais didáticos com essa temática, eu acho que eles nem chegaram na escola, se chegaram não foram utilizados. Durante o período em que estava no colégio percebia que essas relações dos alunos negros com os demais, ocorria de maneira geral de forma tranquila. No entanto, por exemplo, numa briga essa questão da cor era frequentemente utilizada como forma de agressão, xingamento, e diante disso a grande maioria dos professores não intervia.⁹²

A trajetória escolar dos dois alunos entrevistados foi marcada pela falta de discussões dos conteúdos voltados para a temática racial no Ceará. Além da inexistência de um manual que possa conter o mínimo de registro da História e Cultura da população negra no Ceará não havia também a inserção dos conteúdos específicos afrodescendentes. “Talvez tenhamos abordado o tema de forma ligeira”, como relatou a aluna Aline Oliveira.

Outra professora entrevistada foi Mara Maria Bezerra Mourão, professora da Escola de Ensino Médio Francisco Nonato Freire em Alto Santo/CE. Ao ser perguntada sobre a Lei em questão e sobre os materiais utilizados, ela diz:

Apesar da lei ter sido um avanço, infelizmente eu só tinha conhecimento através de jornais e internet. (...) Os materiais didáticos eram bons, mas sempre necessitavam de complementação. Para nós, o material não contemplava as especificidades das relações étnicas cearenses. (...) Não encontramos dificuldades em trabalhar, eram aulas com muita participação do corpo discente, pois envolvia filmes e debates.

Neste caso, a entrevistada revela um desconhecimento da Lei 10.639/03, da qual teve acesso não pela SEDUC/CREDE 10, mas pela mídia. Aqui também, os conteúdos que trabalhados sobre a temática afro no Ceará não são mencionados pela docente. Porém, ao final ela declara que os conteúdos foram abordados mesmo sem o reconhecimento das especificidades dos conteúdos dos afro-cearenses. Nesse sentido, as palavras da diretora da Escola de Ensino Médio Francisco Guerreiro Chaves, em São João do Jaguaribe, reforçam o que foi dito anteriormente por profissionais em educação e pelos relatos dos alunos.

Vou começar pelo chão da escola, que é o espaço de convivência direta dos professores e da gestão. No tocante à existência de acervo didático e paradidático existem materiais como livros e cartazes na sala de Multimeios, porém esses livros são utilizados somente pelos professores, devido a sua linguagem não ser direcionada ao aluno. Exemplo desses livros são: Almanaque Pedagógico Afrobrasileiro. Uma proposta de intervenção pedagógica na superação do racismo do cotidiano escolar, de Rosa

⁹² Fragmento da entrevista concedida pela aluna Aline Mara Silva Oliveira, da Escola de Ensino Fundamental e Médio Arsênio Ferreira Maia, em Limoeiro do Norte/CE, em 14 de agosto de 2013.

Margarida de Carvalho Rocha, e Brasil Afrobrasileiro, de Maria Nazaré Soares Fonseca. Mas livro de história e outros materiais didáticos na temática dos negros cearenses, nós não temos.⁹³

Fica notório, neste caso, que existem materiais didáticos, mas só em poucos espaços, como diz a diretora Eridan Maia: “existem materiais como livros e cartazes na sala de multimeios”. Pode ser visto também que estes materiais são para o estudo do professor “devido a sua linguagem não ser direcionada ao aluno”. Também neste caso não há manuais que contemplem as mudanças curriculares onde entram os novos conteúdos e a produção de material didático em escala regional sobre a História e a Cultura dos negros e negras cearenses.

Sabe-se que muitas vezes o livro didático é único instrumento de trabalho dos professores, ou, no mínimo, o mais utilizado. Se este não está disponível ou se não foi produzido, fica difícil abordar e apresentar de forma mais significativa e sistemática as novas perspectivas e conceitos que envolvem as releituras e a renovação historiográfica sobre a temática negra no Ceará. Estas dificuldades já se faziam presentes desde os primeiros relatórios, de 2007 e 2008, tanto nas questões ligadas aos conteúdos metodológicos, como no que diz respeito à inexistência de materiais didáticos. Circe Bittencourt (2009), ao refletir sobre os livros como materiais didáticos de História, faz algumas considerações aos conteúdos apresentados nestas obras: “os discursos nos textos didáticos também tem sido analisados, sobretudo para identificar a manutenção de estereótipos de grupos étnicos”. A autora, como pode ser observado, demonstra uma preocupação com a manutenção de estereótipos e com a permanência de uma visão deformadora e incompleta desses povos:

A história das populações negras tal como aparece nos livros didáticos é igualmente objeto de investigação de pesquisadores sobre a temática do racismo em livros didáticos brasileiros. Isto mostra as renovações de temas e abordagens de história da população de origem africana ocorridas nos livros didáticos a partir da mobilização dos movimentos negros e de sua atuação política, concluindo que a produção historiográfica continua insistindo sobre o período da escravidão e pouco se dedicando à época posterior – pós-abolição – e à atuação e luta dessa população na história do século XX no Brasil.(BITTENCOURT, 2009. pp. 305-306).

⁹³ Parte da entrevista concedida pela diretora da Escola de Ensino Médio Francisco Guerreiro Chaves, São João do Jaguaribe/CE, Eridan Rodrigues Maia, em 05 de novembro de 2013

Isto pode ser identificado nestes documentos na parte em que a SEDUC/CREDE 10 pede para que sejam socializados os “Desafios” e as “Sugestões para melhorar o Ensino de Africanidades”.

Sugestões para intensificar o ensino de Africanidades: O desenvolvimento de Projetos que possam extrapolar os limites da escola e estimular a sociedade a respeitar as diferenças de cor, religião, comportamento ou, seja aprender a conviver com a diversidade etnocultural que está presente em nós. Materiais didáticos que ofereçam subsídios para os educadores trabalharem com a cultura afro-brasileira no currículo escolar.⁹⁴

Desafios: Os desafios são vários que precisamos enfrentar para desenvolver um projeto desta natureza. A falta de recursos ainda é um agravante, para que os objetivos sejam atingidos com total êxito. O envolvimento pleno dos docentes, que preocupados com o conteúdo curricular, muitas vezes deixam no abandono os assuntos que precisam de desenvolvimento em sala. Há muita carência de fontes bibliográficas para desenvolver o projeto, visto que a escola não possui biblioteca. Mesmo assim, procuramos desenvolver nossos trabalhos, tentando driblar as dificuldades. Sugestões para intensificar o ensino de Africanidades: A nossa sugestão é referente aos recursos que sejam melhorados, o acervo bibliográfico enriquecido e um maior comprometimento e dinamismo dos docentes, para priorizar ações dentro das disciplinas onde são trabalhados os conteúdos do assunto em pauta.⁹⁵

Desafios: Encontrar meios para que esse estudo das Africanidades aconteça, tendo em vista que o material didático privilegia a História Eurocêntrica.⁹⁶

Desafios: Encontrar a bibliografia. Relacionar a temática com a realidade do Baixo Jaguaribe, principalmente Itaiçaba.⁹⁷

Desafios: Aprofundamento do tema, carência do material didático referente ao tema. Sugestões para intensificar o ensino de Africanidades: Ofertar cursos para os professores, como também material pedagógico, principalmente audiovisual.⁹⁸

Estes fragmentos retirados dos Relatórios do ano de 2007 e 2008, juntamente às palavras dos docentes entrevistados em momentos anteriores desta pesquisa, sobre a produção

⁹⁴ Relatório das ações desenvolvidas pela Escola de Ensino Fundamental e Médio Francisco Nonato Freire, Alto Santo/CE, no ano de 2007.

⁹⁵ Relatório das ações desenvolvidas pela Escola de Liceu Professora Elza Maria Porto Costa Lima, Aracati/CE, no ano de 2008.

⁹⁶ Relatório das ações desenvolvidas pela Escola de Ensino Fundamental e Médio Governador Manoel de Castro Filho, Quixerê/CE, no ano de 2008.

⁹⁷ Relatório das ações desenvolvidas pela Escola de Ensino Fundamental e Médio Professor Gabriel Epifânio dos Reis, Itaiçaba/CE, no ano de 2007.

⁹⁸ Relatório das ações desenvolvidas pela Escola de Ensino Médio Colégio Estadual Governador Flávio Marcílio, Russas/CE, no ano de 2007.

de materiais didáticos acerca da história dos negros cearenses leva-nos a pensar que a materialização da valorização e do reconhecimento da diversidade histórica e cultural não está ocorrendo a contento nas escolas de Educação Básica no Vale do Jaguaribe. Dessa forma:

É possível afirmar que a história e a cultura negras estão na escola pela presença dos (as) negros (as) que lá se encontram, mas não devidamente valorizados (as) dentro de projetos pedagógicos, currículos ou materiais didáticos, de forma contextualizada, explícita, intencional. (BRASIL – SECAD, 2006).

Levando em consideração o que foi exposto até aqui, senti necessidade de me aproximar dos materiais didáticos existentes nas escolas do Vale do Jaguaribe. Em particular dos livros didáticos de História que trazem, ou se propõem, o enfoque étnico-racial no Ceará. Iniciei minhas incursões pelos manuais do Ensino Médio, mas só me deparei nesta modalidade com um material produzido pela SEDUC-CE: Primeiro, Aprender! (2009). No entanto, como o enfoque da pesquisa busca refletir sobre “a gente de cor preta” na Educação Básica, foquei no Ensino Fundamental, mais detidamente ao 4º e 5º anos, nos quais as Matrizes Curriculares dos municípios trabalham com a História do Ceará efetivamente.

Os livros didáticos utilizados como objeto de análise serão: 1 – Primeiro, Aprender!: História – 1º ano do Ensino Médio – Vol.: 1 (Esdra Indústria Gráfica) – Fortaleza: SEDUC, 2009; 2 – Ceará Conhecer e Fazer História – José Josberto Montenegro Sousa e Monica Emanuela Nunes Maia. Ensino Fundamental 1 – 22ª Ed. Base Editora, 2008; 3 – Ceará: Nossa História - Airton de Farias e Gleiciane Freitas – Volume Único – 1 ed. São Paulo: Editora Moderna, 2011; 4 – História: Ceará – Renata Paiva. Volume Único – 1ª Ed. Editora Ática, 2008; 5 – Projeto Identidade: História e Geografia do Ceará: EJA – Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental – Renata Paiva, Andrea Lourdes Monteiro Scabello e Andrea Sporn. 1ª ed. Editora Ática, 2012; 6 – Ceará: História Para Construção da Cidadania, 4ª Série – Marlene Corrêa. 2ª Ed. São Paulo: FID, 2005.

Para realizar a análise destas obras didáticas, além de me nortear pelos PCNs e pelas DCNs, busco apoio nas orientações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁹⁹ – que desde 2005 modificou seu edital inserindo as questões étnicas africana e afro-brasileira.

⁹⁹ No que diz respeito aos livros didáticos, duas ações foram realizadas: a revisão dos livros e a inclusão do enfoque racial no edital para sua aquisição. O programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) existe desde 1985, mas o foco na questão racial data de 2005, quando se incluiu no edital para aquisição de livros didáticos – a ser utilizados no ano de 2007 – a preocupação com a inclusão do conteúdo referente à história e a cultura afro-brasileira, conforme preconizado na Lei nº 10.639. O edital menciona, entre as causas que podem fazer que o livro seja rejeitado pelo Programa, a não-observância de preceitos legais e jurídicos tais como a Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, as

No ano de 2008 o governador do Estado do Ceará, Cid Ferreira Gomes, sancionou a Lei nº 14.190 que cria o Programa Aprender pra Valer que tem o intuito de desenvolver ações estratégicas complementares para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos do Ensino Médio, onde também é criado o Programa Primeiro, Aprender!. Como consta no Art. 3º, inciso II, Primeiro, Aprender – Consiste na consolidação de competências avançadas de leitura e de raciocínio lógico-matemático, utilizando materiais complementares de ensino-aprendizagem especialmente elaborados para este fim.¹⁰⁰

Dessa forma, o “Primeiro, Aprender!” torna-se uma ação voltada para o 1º ano do Ensino Médio. A SEDUC-CE ao falar deste manual diz que seu objetivo é:

Desenvolver e consolidar conceitos, competências e habilidades das diversas disciplinas, consideradas como necessárias ao bom desempenho dos estudantes ao longo do ensino médio focalizando as habilidades de: compreensão de textos, raciocínio, articulação, lógico-abstrato de conteúdos e resoluções de problemas. (SEDUC, 2012. p. 5)

No que diz respeito às habilidades a serem desenvolvidas pelos (as) educandos (as), a Secretaria de Educação do Estado do Ceará elenca os seguintes pontos:

Ciências naturais e humanas: Compreender conceitos científicos necessários para ajudar a tomar decisões sobre o mundo natural e social; Aplicar estes conceitos a problemas científicos presentes na vida real; Reconhecer questões científicas; Identificar evidências; Desenvolver a capacidade de adquirir, interpretar e agir com base em evidências; Desenvolver a capacidade de extrair conclusões com bases científicas e comunicar essas conclusões.” (Primeiro, Aprender!, SEDUC, 2012)

Como já foi dito em outras partes desta pesquisa, a implementação da Lei 10.639/03 no Ceará se dá em 2005. Desse modo o Estado, através dos órgãos ligados a Educação deveriam se adequar às orientações do MEC, através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnicas e para o Ensino da História e Cultura dos Afrocearenses, inclusive na produção de livros didáticos que insiram esta temática. No entanto, tanto a Lei nº 14.190 de 2008 quanto o próprio material do Primeiro, Aprender! de acordo com a SEDUC não trazem esta preocupação.

Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental, as Decisões e Pareceres do Conselho Nacional de Educação e, a partir da promulgação desse Edital, a Lei nº 10.639/2003, que estabelece o ensino da história e cultura afro-brasileiras.

¹⁰⁰ Lei nº 14.190, de 30 de julho de 2008 que institucionaliza o Programa Aprender pra Valer e o Primeiro, Aprender!

De uma maneira geral os conteúdos trazidos na parte reservada à História neste manual exploram as capacidades leitoras básicas dos educandos sem se preocupar com o conhecimento histórico ou historiográfico, apesar de utilizarem em sua bibliografia os PCN+ - Ensino Médio. Percebe-se assim que nem mesmo o que é orientado por estes Parâmetros é levado em consideração:

Objetivo do ensino de História é o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas que conduzam à apropriação, por parte dos alunos, de um instrumental conceitual – criado e recriado constantemente pela disciplina científica –, que lhes permita analisar e interpretar as situações concretas da realidade vivida e construir novos conceitos ou conhecimentos. Ao mesmo tempo, permite a problematização de aspectos da realidade e a definição de eixos temáticos que orientam os recortes programáticos, bem como, apontam para novas possibilidades de criação de situação de aprendizagem.¹⁰¹

Nas 30 páginas que são reservadas a disciplina História, a única menção à História das Populações Negras é um cordel que narra, em duas estrofes de seus versos, o aprisionamento dos negros africanos e sua trajetória nos navios negreiros. Em seguida há um estudo do gênero textual – Cordel, após um exercício composto de “cruzadinhas”, “caça-palavras”, “Lacunas” e “Circule o item falso”. É importante perceber a concepção de conhecimento expressa nesses materiais. Bittencourt (2009) nos lembra que: “o livro didático procura universalizar leitores distintos e estabelecer uma ‘cadeia de transferências’ do conhecimento histórico sem divergências”. É necessário também que seja identificado como determinado conteúdo será apreendido:

Quem elabora manuais escolares almeja sua eficiência como transmissor de determinado conhecimento e para isso recorre a uma linguagem que seja não só acessível a um público pouco heterogêneo e de fácil assimilação, mas, ao mesmo tempo, capaz de sintetizar muitas informações. A operação de produção e a apresentação do conhecimento realizada pelo livro didático é assim foco de crítica, porque resulta em um texto impositivo que impede uma reflexão de caráter contestatório. O livro didático caracteriza-se por textos que reproduzem as informações históricas, afirmam seus críticos, às quais por sua vez serão repetidas pelo professor e pelo aluno. (BITTENCOURT, 2009. p. 314)

Percebe-se assim que há lacunas e limites na elaboração dos livros didáticos, desta forma, é preciso dar atenção aos conteúdos expressos nestes veículos, principalmente no que

¹⁰¹ Ciências Humanas e Suas Tecnologias. – Secretaria da Educação Média e Tecnológica – Brasília: MEC; SEMTEC, 2002. p. 77

diz respeito às relações étnico-raciais e ao ensino da história dos afro-brasileiros e afro-cearenses. Além da baixa qualidade do ponto de vista da aprendizagem histórica, dos conceitos, das teorias e da historiografia, tanto a nacional quanto a cearense, este manual deixa de fora de sua abordagem os aspectos ligados a História dos Negros Cearenses. A esse respeito a professora de História e Assessora Técnica Pedagógica da Secretaria de Educação de Russas-CE, professora Carol Farias, faz suas considerações ao ser questionada sobre a utilização do Primeiro, Aprender!, e de como aparecem as relações étnicas no Ceará no presente instrumento didático:

Não existe um embasamento teórico aprofundado e cuidadoso para se trabalhar os conceitos históricos, muito menos com as questões étnicas no Estado do Ceará. O texto que aborda o assunto muito fragmentado, trata o racismo pelo racismo o que só faz com que o debate na sala de aula não saia do senso comum.¹⁰²

E do professor César Gondim, professor do Ensino Médio em Tabuleiro do Norte-CE:

Vejo esse material com bastante preocupação, pois traz debates muito elementares. Trata as temáticas e até mesmo os conteúdos de forma superficial. As aulas foram planejadas pensando num tempo de 50 minutos, e para isso trazem um texto resumido e atividades que não desenvolvem o pensamento crítico dos estudantes. Em relação aos negros de uma forma geral e aos afrodescendentes no Ceará, este material não contempla esta temática.¹⁰³

Na compreensão dos entrevistados, pode-se perceber uma precária constituição teórico-metodológica dos conteúdos apresentados pelo manual da SEDUC. É negligenciada também a História e a Cultura do afro-cearense, não havendo menção alguma a esse respeito, como comenta Paulo Vítor Oliveira:

De forma nenhuma, esse material deveria ser usado como suporte básico para planejar uma boa aula de história e o que causa uma problemática ainda mais complexa, é o fato de que algumas aulas são ministradas por educadores que não são formados em história. Outro fato que chama a atenção, é que quando o material do Primeiro, Aprender! foi implantado nas

¹⁰² Entrevista concedida pela professora Carol Farias da cidade de Russas/CE, em 12 de dezembro de 2013.

¹⁰³ Entrevista concedida pelo professor do Ensino Médio César Gondim, da cidade de Tabuleiro do Norte/CE em 16 de janeiro de 2014.

escolas públicas estaduais, a Lei 10.639 já havia sido implantada, porém a produção desse material não contemplou as exigências da lei.¹⁰⁴

Ao analisar os Livros Didáticos do Ensino Fundamental I: 4º e 5º anos, e do volume da Educação de Jovens e Adultos – EJA, além de ter como parâmetros as DCNs, procuro me basear pelos critérios utilizados pelos PNLD, que são: 1) abordagem da história e da cultura dos afrodescendentes em diferentes temporalidades; 2) como as imagens dos afro-brasileiros/afrocearenses estão presentes na obra; 3) os conteúdos e temas são tratados de forma plural, ou seja, é possível discutir os conflitos (ontem e hoje), a discriminação e o preconceito; 4) há presença das discussões historiográficas mais recentes sobre o (a) negro (a) no Ceará. Tudo isso, embasado no que orienta as DCNs (2004) para a educação étnica e está presente nas premissas de orientação e avaliação do Programa Nacional do Livro Didático:

Os princípios e créditos estabelecidos no PNLD definem que quanto à construção de uma sociedade democrática, os livros didáticos deverão promover positivamente a imagem de afrodescendentes e, também a cultura afrobrasileira, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sócio-científicos. Para tanto, os livros destinados a professores (as) e alunos (as) devem abordar a temática das relações etnicorraciais, do preconceito, da discriminação racial e violências correlatas, visando a construção de uma sociedade anti-racista, justa e igualitária.¹⁰⁵

Em relação às cinco obras apreciadas do Ensino Fundamental no que diz respeito à presença e ao trato da História e Cultura da “gente de cor preta no Ceará”, pode-se inferir que em todos os manuais didáticos a forma como é construída a narrativa, bem como a metodologia utilizada pelos autores localiza a história da população negra ao período da escravidão e do pioneirismo do Ceará ao abolir a escravidão no Brasil, em março de 1884. Não há menção em outras partes do livro sobre o desenrolar da história afro-cearense deixando de fora, por exemplo, as estratégias de resistência, a forma de organização familiar, os processos de alforria e os aspectos culturais desta população.

Existe também um enobrecimento dos abolicionistas cearenses presente no volume História Ceará e Projeto Identidade – História e Geografia do Ceará, em que ganha enlevo a alcunha de Joaquim Nabuco: “Terra da Luz”, como verifica-se abaixo:

¹⁰⁴ Entrevista concedida pelo professor do Ensino Fundamental e Médio Paulo Vítor Nogueira de Oliveira, da cidade de Morada Nova/CE em 28 de janeiro de 2014.

¹⁰⁵ Edital do PNLD 2010, p. 12

Denunciar as injustiças praticadas pelos senhores de escravos por meio de panfletos, artigos de jornal e reuniões foram algumas das estratégias usadas pelos abolicionistas para conscientizar as pessoas. Os abolicionistas também faziam doações e ajudavam a arrecadar dinheiro para comprar a liberdade dos escravos, carta de alforria.¹⁰⁶

No que diz respeito à iconografia nas obras analisadas, é, na maioria das vezes, meramente ilustrativa, não dialogando com o texto e em número reduzido. Apresentam pinturas do Jean Baptiste Debret e de Johann Moritz Rugendas, onde a população escrava aparece trabalhando ou sofrendo castigos:

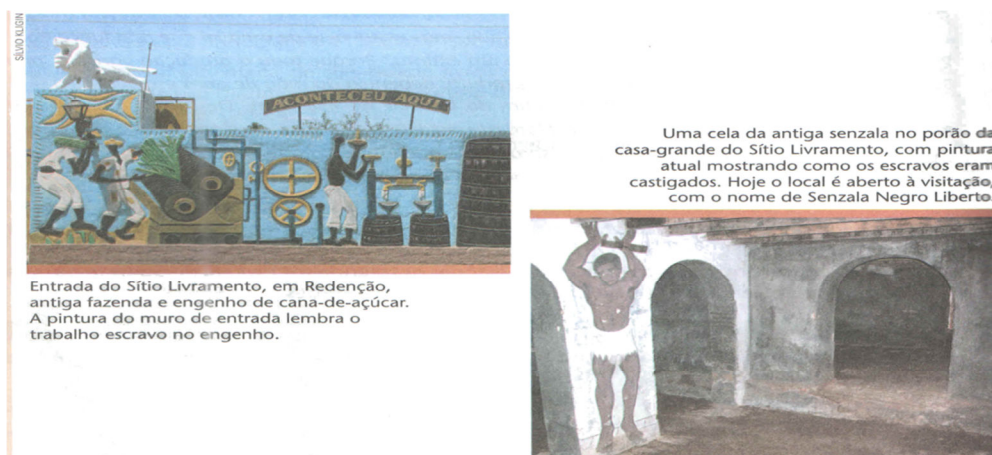


IMAGEM 1: Livro Didático.
História Ceará. Renata Paiva, 2008.



IMAGEM 2: Livro Didático.
Ceará: História para a construção da cidadania, Marlene Correia, 2005.

¹⁰⁶ PAIVA, Renata. História: Ceará: 4º ou 5º ano – São Paulo – Ática, 2008. p. 123

Felipe e Teruya (2008) fazem uma reflexão sobre o modo como o brasileiro tem respeito pelos afrodescendentes, estes autores dizem que o nosso conhecimento está repleto de ideias preconceituosas. Trata-se de um conhecimento sincrético. Começa com a entrada do negro do Brasil como mercadoria. *“A imagem do negro descalço, seminu e selvagem é mostrada na literatura escrita por brancos, sem contar a história do africano livre, dono de sua própria vida e produtor de sua própria cultura”*. Ao falar dos aspectos da cultura africana e da história do negro no Brasil, entramos, desse modo, em um campo de tensões que nos leva a questionar as representações e os estereótipos sobre a África, os africanos e os negros brasileiros incluindo os afrocearenses.

No livro *“Ceará Nossa História”* as imagens complementam os conteúdos abordados nos textos escritos. Existe uma melhor problematização do processo abolicionista cearense e das lutas contemporâneas dos afrocearenses, como o movimento negro no Ceará.



IMAGEM 3: Livro Didático
Ceará: Nossa História, Airton de Farias, 2011.

Em relação à pluralidade dos temas envolvidos, o intuito de discutir os conflitos e conceitos como discriminação, racismo e preconceito é superficial e localizado no contexto do cativo. Não ficam evidente os conflitos atuais, velados ou não, presentes no cotidiano e nas

relações sociais cearenses, inclusive no ambiente escolar, como podemos verificar nos trechos abaixo:

Havia forte preconceito ‘racismo’ contra os negros, considerados ‘gente inferior’ e ‘perigosa’, embora ocorresse eventualmente de senhores se envolverem com cativos e terem filhos com elas. (...) A comparação entre o preço de um escravo e o preço de vacas mostra que os negros no passado, eram tratados como animais e coisas que podiam ser compradas e vendidas. Converse com seus colegas sobre isso.¹⁰⁷

Passados mais de 100 anos da assinatura da Lei Áurea, que oficialmente libertou os escravos, os quilombolas, como são chamados os descendentes das populações dos quilombos, ainda não conseguiram ter sua importância e seus direitos plenamente reconhecidos.¹⁰⁸

A abolição no Ceará não significou para a maioria dos negros e mulatos a ascensão social e nem o exercício dos direitos à cidadania. A população negra continuou sendo discriminada e marginalizada, não só no Ceará, mas em todo o Brasil.¹⁰⁹

Além disso, as atividades não possibilitam a denúncia contra os tipos de discriminação, como também deixam de contribuir para desenvolver atitudes positivas dos alunos em relação aos grupos historicamente discriminados no Estado do Ceará. As obras abordadas, portanto, não trazem temas que remetam a discussão de leis, decretos e até das próprias fontes hemerográficas que podem se relacionar com a busca pela cidadania e pelos direitos e deveres dos cidadãos negros na atualidade.

Quando são levadas em consideração as relações culturais negras e suas influências na Cultura cearense, 4 das 5 obras são negligentes neste aspecto, não demonstrando em suas narrativas nem imagens ou documentos que observem a riqueza dos aspectos culturais presentes na língua, nas manifestações populares, nos modos de fazer, etc.

A esse respeito a Resolução nº1 de 17 de Junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação faz a seguinte observação:

O Ensino de História Afrobrasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a História dos Quilombos (....) associações negras, recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do movimento negro.

¹⁰⁷FARIAS, Airton de. Ceará: Nossa História, Vol. Único – 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2011. p. 103

¹⁰⁸MAIA, Mônica Emanuela Nunes. Ceará: Conhecer e Fazer História – 1ª ed. Curitiba: Base Editora, 2008. p. 64

¹⁰⁹CORREIA, Marlene. Ceará: História Para a Construção da Cidadania – 4ª Série – 2ª ed. – São Paulo: FTD, 2005. p. 69

Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprias de cada região e localidade¹¹⁰.

Assim, a obra que mais confere a valorização da cultura Afrocearense é “Ceará: Nossa História”. Esta traz elementos e imagens da cultura material e imaterial, tais como fotografias, músicas, textos jornalísticos e manifestações populares, não só problematizando o passado, mas também as realizações da população afrodescendente no presente. Apesar de trazer a questão cultural localizada em uma só parte da obra, cujo título é “Cultura Negra no Ceará”, em que problematiza as mudanças e permanências das manifestações negras cearenses, aborda-se o Maracatu, que é o assunto mais tocado nas outras quatro obras, além de outras manifestações como o Congo, a Umbigada, as festas ou Folias de Reis e o Candomblé, como observamos a seguir:

A Festa do Congo é um desfile ou procissão com elementos culturais africanos e portugueses. Mistura catolicismo e crenças africanas, num processo cultural chamado de sincretismo religioso. Como não podiam praticar livremente suas crenças religiosas no Brasil, os negros associavam as entidades dos cultos africanos aos santos católicos, por exemplo, o orixá Ogum (entidade de guerra e do fogo) era associado ao santo católico São Jorge¹¹¹.

Ao livro didático de História é atribuída grande importância, uma vez que nele reside a sistematização de conteúdos históricos escolares orientados pelas propostas curriculares e pela produção historiográfica. Sendo considerados como um “depositário de conteúdo histórico” (BITTENCOURT, 2009, p.76), esses materiais se tornam importantes instrumentos de trabalho docente, muitas vezes, únicos, sendo necessário haver uma preocupação com as informações, conceitos e terminologias empregadas pelos autores, além da apropriação das discussões acadêmicas e historiográficas sobre os assuntos abordados. Desse modo, Circe Bittencourt (2009) nos alerta sobre as preocupações que devemos ter com a concepção de autores, que fazem a seleção de determinados documentos e obras historiográficas. Ela diz:

Análise da bibliografia, assim como da seleção documentos ou excertos de determinadas obras historiográficas, contribui para a percepção da tendência histórica predominante. A bibliografia indica também o nível de atualização do autor do livro ao passo que a indicação de leituras complementares para professores e alunos é outro elemento importante para verificação. (BITTENCOURT, 2009, p.303).

¹¹⁰ Resolução nº 1 de 17 de Junho de 2004. Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação.

¹¹¹ FARIAS, Airton de. Ceará: Nossa História. Volume Único, primeira edição. São Paulo: Moderna, p.104.

Nesse sentido, ao utilizar o último quesito de análise, que privilegia a aproximação das ideias do autor (autores) das obras didáticas em análise, com o conhecimento produzido sobre os afrocearenses pela historiografia do Ceará, busco perceber como se dão estes “diálogos nas narrativas elaboradas nas obras didáticas em apreciação”.

Neste aspecto, somente os livros “Ceará: Nossa História” e “Ceará: Conhecer e fazer História” revelam uma acuidade no que diz respeito ao contato com o referencial teórico que traga outras formas de problematizar a História e a Cultura dos Negros Cearenses. Nas referências podem ser encontrados textos de autores como Hilário Ferreira (2008), com o artigo intitulado “A presença dos africanos livres no Ceará do século XIX: Um resgate histórico”; Eurípedes Antônio Funes (2004), com o texto “Negros no Ceará”, publicado no livro organizado por Simone de Souza, “Uma Nova História do Ceará”; Frederico de Castro Neves (2001), “A seca na história do Ceará”, entre outras obras que estudam a temática do negro cearense mais contemporaneamente.

Tanto a apresentação como a abordagem da diversidade étnica e cultural ressam-se de um maior diálogo com a historiografia Cearense atualizada que promova a inserção de conteúdos que revelem aspectos diversos da experiência e de protagonismos em contextos diferentes da população afrodescendente no Ceará, ampliando as referências temporais e espaciais e oferecendo outras reflexões acerca das suas experiências no presente e no passado.

Desse modo, a história da “gente de cor preta” no Vale do Jaguaribe no livro didático ainda é permeada por algumas ausências. As obras didáticas analisadas neste trabalho, à luz dos PCN’s e das DCN’s, atestam o descumprimento da lei 10.639 no Ceará no tocante à produção de materiais didáticos e à circulação destes na educação básica cearense. Quando observamos a produção de manuais de História, não é possível encontrar um diálogo com as novas abordagens historiográficas sobre as relações étnicas no Ceará, no passado e na atualidade. A cultura negra ainda é tratada de forma diluída e separada das percepções de mudanças e permanências, sendo relegada quase que somente a uma manifestação popular: o Maracatu.

Outro ponto marcante é a forma como é inserida a iconografia nestas obras, que em sua maioria reforçam ideias e representações da população negra como sendo naturalmente escrava: só aparecem no espaço do cativeiro ou da senzala, no trabalho forçado e em condições sub-humanas e humilhantes, como se os negros e negras escravizados nunca reagissem, não tivessem momentos de fuga, de alegria ou de festas.

Faz-se necessário, portanto, uma maior discussão no que se refere à História dos afro-cearenses e de como esta pode ocupar as páginas dos manuais didáticos de forma mais coerente e, pelo menos, dentro do que orienta o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

4.4 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA E A TEMÁTICA AFRODESCENDENTE NO CEARÁ

Art. 1º - Às instituições de ensino em todos os níveis e modalidades da educação básica, e, em especial, às que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores incumbe adotar as normas contidas nesta Resolução para o cumprimento das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino da História e da cultura afro-brasileira e africana¹¹².

O Conselho de Educação do Ceará (CEC) e a Câmara da Educação Básica ao se apropriarem da Lei 10639 e procurarem cumprir as finalidades do Parecer do Conselho Nacional de edição nº 03/2004, onde regulamenta, em 13 de dezembro de 2006, o Ensino da História e Cultura dos afro-brasileiros e, conseqüentemente, dos afro-cearenses, e dá orientações através da Resolução nº 416/2006 sobre a Educação para as Relações Afrodescendentes no Ceará. Nesta Resolução, como se vê acima, a formação de professores é destacada logo em seu primeiro artigo.

Desse modo, as instituições de ensino, tanto as de nível superior, quanto as de Educação Básica, devem se adequar para promoverem a “formação inicial e continuada” de professores no Ceará.

Cabem aqui algumas indagações sobre a formação de professores no Ceará, no que tange à História e à Cultura afro-brasileira e afro-cearense: Como é tratada a temática afrodescendente nos currículos e disciplinas dos cursos de licenciatura? Como o Estado do Ceará, através da SEDUC-CE e das CREDEs, está desenvolvendo programas de formação continuada de professores?

Essas problemáticas se tornam relevantes na medida em que existe, desde o ano de 2005, um compromisso com essa questão, por parte do Estado do Ceará, através da implementação da Lei 10.639/03. Meu intuito nesta parte da pesquisa é compreender como os professores de História da Educação Básica do Vale do Jaguaribe estão, a partir das condições

¹¹² Resolução nº 416/2006 do Conselho de Educação do Ceará, que regulamenta o Ensino da História e da cultura Afrobrasileira e africana.

dadas pelos aparelhos estatais, se aprofundando em temáticas e conceitos que eram desconhecidas antes da Lei Federal em destaque.

Do ponto de vista das atribuições dos sistemas de ensino a Resolução CNE/CP nº 01/2004 compartilha responsabilidades, quando, já no seu primeiro artigo, deixa bem claro que a União, o Estado, o Distrito Federal e os municípios deverão desenvolver ações específicas para a consecução da Lei Federal. “Deve ser dada especial atenção à necessidade de articulação entre a formação de professores e a produção de material didático”. Nesse sentido, faz-se necessário a criação de programas de formação continuada e inicial de profissionais da Educação. Como podem ser observados no texto da referida Resolução no art. 1º - I ao III:

- I – A estrutura curricular dos referidos programas de formação deverá ter como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicoraciais e História da África e cultura africana;
- II – Os cursos deverão ser desenvolvidos na graduação e também dentro das modalidades de extensão, aperfeiçoamento e especialização, instituições legalmente reconhecidas e que possam emitir certificados.
- III – Os cursos de formação de professores devem ter conteúdos voltados para contemplar as necessidades de reestruturação curricular e incorporação da temática nos Projetos Político- Pedagógicos das Escolas¹¹³.

Tais reflexões condizem com o depoimento da professora Maria Edileuza Maia, ao comentar a respeito da sistemática e dos conteúdos das formações oferecidas pela SEDUC/CREDE 10.

[...] Eu fui a duas formações, eu voltava muito chateada porque não eram formações, era discutir a importância da aplicação da Lei, né. Eu não preciso ser mais convencida disso, eu sei que isso precisa ser trabalhado. O que eu quero é conhecimento, porque a gente não tinha no livro didático, não tinha material na escola. É preciso ter o conhecimento aliado à sensibilização. O acompanhamento e a ação pedagógica da SEDUC, eu acho muito debilitados. Ela não é pedagógica, se prende a uma burocracia, em relatórios. As pessoas se recusam a ir para as formações porque o que vem depois são só cobranças: relatórios; o quê que vocês estão fazendo nas escolas? - Quando a gente não tinha nem sentado ainda para se organizar. Parece que quem tá coordenando lá também tem muita dificuldade, a gente percebe que eles fazem estas formações na CREDE e na SEDUC muito por iniciativa própria.¹¹⁴

¹¹³ Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília, Junho, 2009.

¹¹⁴ Entrevista concedida pela Professora Maria Edileuza Maia, docente na Escola de Ensino Médio Lauro Rebouças de Oliveira, na cidade de Limoeiro do Norte-CE. Entrevista realizada em 08 de Novembro de 2013.

Segundo Avelar Christine Pinheiro dos Reis (2007), o parecer reconhece a escola como espaço privilegiado para a superação do racismo, mas é preciso, antes de qualquer coisa, formar e envolver todos os educadores. “É importante reeducar quem educa”. Desse modo, a esfera educacional é um espaço estratégico para a construção de uma sociedade mais igualitária, perpassando também pelas questões étnico-raciais e pelo compromisso pedagógico do conjunto de educadores e do poder instituído, não somente como uma escolha pessoal. De acordo com Avelar (2007),

Concomitantemente com as ações discentes é imprescindível e urgente uma sólida formação do profissional de educação, bem como, sua permanente capacitação, pois, ao lado da produção e distribuição de materiais, a formação continuada tem sido apontada como elemento fundamental para a implementação desta lei. Entretanto, devemos estar atentos para que a formação atenda as necessidades de todos os profissionais que atuam diretamente com a educação, pois, percebe-se que há uma tendência de direcionar esta capacitação mais a diretores e coordenadores pedagógicos do que a professores. (AVELAR, 2007, p.03/04).

No Estado do Ceará as primeiras orientações e formações tiveram início no ano de 2006¹¹⁵, mas estas eram realizadas na SEDUC-CE, em Fortaleza, e com coordenadores que “repassavam” estas formações. Segundo a professora Eridan:

Na época em que a Lei foi amplamente divulgada, o trabalho foi feito no Ensino Médio. Digo isso, porque na época eu estava em sala de aula. Os professores recebiam formações somente a nível de escola, através dos coordenadores escolares. Acho que as formações devem ser destinadas desde os primeiros anos do Ensino Fundamental e que haja uma continuidade até

¹¹⁵De acordo com os Relatórios de Implementação da Lei nº10.639/2003 no Estado no Ceará: No ano de 2005: reunião para elaboração do I Seminário Educação de Afro-descendentes no período de Maio a Junho; no ano de 2006: curso de Educação e Diversidade Cultural, com 1526 professores da Rede Estadual de Educação, período Abril a Dezembro; Seminário de Currículo para o Ensino Médio, com 300 professores ocorreu em Setembro do referido ano; Seminário para Elaboração das Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental, com participação de 200 professores, em Outubro; No ano de 2007: Curso de Africanidades, para capacitar 1500 professores, período do curso: I e II semestre; II Seminário Estadual de Educação Afro-descendente, público 130 professores e técnicos, ocorreu no mês de Novembro deste ano; Ano de 2008: não ocorreram cursos e nem capacitações apenas acompanhamentos e monitoramentos da implementação da Lei nas 20 CREDEs e na SEFOR, com apoio da SEDUC, ainda no ano de 2008, houve atualização do Acervo de 365 bibliotecas escolares, com 52 títulos sobre diversidade; No ano de 2009: III Seminário de Cultura Africana e Afro-brasileira para 100 professores e 20 CREDEs e a Superintendência de Fortaleza; Ano de 2010: Seminário sobre práticas reflexivas e participativas, interdisciplinares e de pesquisas escolares sobre o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, com participação de 200 professores, no I e II semestre do referido ano; Ainda em 2010, houve promoção do curso: Formação em História e Cultura Africana e Afro-brasileira, com 150 professores, no I e II semestre. Estes dados constam no Relatório das Ações de Implementação da Lei nº 10.639/2003 na Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola, foram gentilmente cedidos pelo Assessor Técnico da SEDUC – CE: Paulo Venício Braga de Paula.

os últimos anos no Ensino Médio, para que a Lei seja atingida em seus objetivos¹¹⁶.

Em entrevista concedida à Revista Carta na Escola (novembro/2013), o historiador Amilcar Araújo Pereira (2013), professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ao fazer uma análise do processo de efetivação da Lei 10.639 no Estado do Rio de Janeiro, diz que “a escola ensina visão branca e deve resgatar o papel de negros na criação do País”. Neste artigo que se intitula: “História Negra, escola Branca”, o historiador frisa dificuldades para a efetivação da educação étnico-racial no Brasil. Segundo Amilcar Pereira, são três as principais razões: “falta de materiais didáticos, poucas verbas governamentais para financiar pesquisa histórica e carência de docentes capacitados”.

Para o professor Amilcar Pereira, é preciso que todas as matrizes étnicas estejam presentes no currículo e na prática pedagógica em História, mas “nos deparamos ainda com ausência ou ineficiência de materiais que subsidiem a temática na sala de aula” e também o despreparo dos educadores, seja na formação acadêmica e/ou continuada:

Há vários entraves. Um obstáculo tradicionalmente mencionado é a falta de material didático. Hoje há uma quantidade substancial de fundamentos para ajudar o trabalho dos docentes, não da para dizer como se falava há dez anos, que não existe material. Porém, ainda não é suficiente. Há muitas histórias relacionadas às populações negra indígena que nós não conhecemos. Estudo essas questões há muitos anos e estou sempre descobrindo coisas novas, é impressionante! A liberação de recursos por governos, tanto o federal quanto os estaduais, para financiar pesquisas históricas sobre a cultura afro-brasileira também é um problema. Outra dificuldade é a pouca quantidade de pesquisadores com trajetória nessa área. Historicamente a cultura e a história afro-brasileira não foi um tema prestigiado na academia. Precisamos qualificar quadros. (PEREIRA, 2013, p.21).

No Estado do Ceará, mais precisamente no Vale do Jaguaribe, as dificuldades não são muito diferentes, pois mesmo este estado tendo aderido oficialmente à inserção da História e Cultura afrodescendente na educação formal, ainda são visíveis os impasses diante do trato com a temática.

Nesse ínterim, nas conversas com professores, observei que a formação inicial/acadêmica nos cursos de licenciatura não tem esse “olhar novo” nos currículos e no fazer pedagógico exigido pela legislação étnico-racial. A História e a Cultura afro-brasileira e

¹¹⁶ Entrevista concedida pela Diretora da Escola Guerreiro Chaves, Eridan Rodrigues Maia da Cidade de São João do Jaguaribe-CE. Realizada em 05 de dezembro de 2013.

africana já foram omitidas e negadas não só pelas instituições de Ensino Fundamental e Médio como também no Ensino Superior, ainda que de forma acanhada.

De acordo com Cláudia Maria Sousa Ribeiro (2012) ao refletir acerca do estudo da temática afro-brasileira no ensino superior:

Acreditamos que uma das alternativas de combate ao preconceito e as discriminações tem como instrumento de ações positivas: As Faculdades, principalmente as Licenciaturas cujos, os estereótipos, desconhecimento relativos aos negros brasileiros, sua história e cultura oriundos de uma sociedade caracterizada pelo preconceito disfarçado, poderão contribuir para que haja valorização dos cidadãos afro-brasileiros e o reconhecimento do real valor de sua história e cultura o que não constitui tarefa fácil, já que só a homologação das leis não modificará a forma como são mostrados os afrodescendentes. (RIBEIRO, 2012, p. 05/06).

Essa lacuna na formação acadêmica de conteúdos afro-brasileiro e da História da “gente de cor preta” no Ceará se constitui grave problema no que diz respeito a um modelo de Educação Superior, em vigor há bastante tempo, que não respeita a diversidade étnica brasileira nem cearense.

No Vale do Jaguaribe temos um campus da UECE (Universidade Estadual do Ceará), a FAFIDAM (Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos). Nesta faculdade são formados os professores que ensinam na Educação Básica na Região Jaguaribana. Cláudia Maria Sousa Ribeiro (2012), em seu trabalho de conclusão do curso de especialização em História e Cultura Afrobrasileira da Faculdade de Selvíria, cujo título é: “Educação e Diversidade: Relações Etnicorraciais nas produções acadêmicas da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos”, chama a atenção:

Assim como, a maioria das instituições de ensino superior no Brasil, a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), apresenta as grades curriculares dos cursos de História, Letras e Pedagogia, ainda no invés eurocêntrico, ou seja, as disciplinas presentes nessas matrizes curriculares contemplam fundamentalmente conteúdos referentes a história e a cultura dos povos europeus, ficando como secundária ou ausente a África, os africanos e os afrodescendentes, o que constitui um grave problema a ser solucionado imediatamente, já que as grades curriculares são os nortes das ações pedagógicas que influenciaram os futuros professores dos níveis fundamental e médio. (RIBEIRO, 2012, p.08/09).

Nesse sentido, Cláudia Ribeiro (2012) reflete sobre as ausências da história e da cultura dos negros nas grades curriculares dos cursos da Faculdade que é referência na formação de professores do Vale do Jaguaribe. Vale a pena salientar que nos ano de 2008 e

2009 foi ofertada uma disciplina optativa de Tópicos Especiais História da África no curso de História da FAFIDAM, ministrada pelo Professor Mestre Moisés Rodrigues. Mesmo a disciplina não sendo ofertada, em virtude do professor não estar mais naquela faculdade, pois era temporário, houve o incentivo em pesquisar esta temática de forma mais sistemática, e consequentemente, uma certa influência sobre os discentes, caso desta pesquisa agora em desenvolvimento.

Ainda, segundo Cláudia Ribeiro (2012) “o trabalho dos docentes no Ensino Superior não se resume apenas ao trabalho sala de aula, é importante (...) que o mesmo incentive a produção acadêmica”. De acordo com o acervo dos trabalhos monográficos da FAFIDAM, Cláudia realizou um levantamento sobre estas produções acadêmicas e como a temática afro estava presente:

ANO	Nº de Monografias com Temáticas Afrobrasileira		
	HISTÓRIA	LETRAS	PEDAGOGIA
2006	1	-	-
2007	5	-	-
2008	-	-	-
2009	-	-	-
2010	-	-	-
2011	-	-	-
TOTAL	6	0	0

Fonte: Informações extraídas do trabalho EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: relações étnico-raciais nas produções acadêmicas de graduação da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos.

Ao analisarmos este quadro elaborado pela referida pesquisadora, percebe-se que estas pesquisas, ao que tudo indica, são resultados muito particulares e ao que tudo indica: “partiu de interesses individuais dos discentes e não de ações positivas da FAFIDAM, mas que precisam ser divulgadas não só na referida instituição, como também, atravessar os muros desta e chegar às escolas do ensino básico”. (RIBEIRO, 2012, p.18).

Percebemos também que o número de monografias no curso de História, que foi o único a produzir trabalhos com a temática africana, no ano de 2006, só contava 1 trabalho, o que aumentou no ano posterior, 2007, contabilizando 5 monografias, mas, de 2008 a 2012 houve uma queda brusca, chegando a 0. Provavelmente isso aconteceu em virtude do

desinteresse ou falta de conhecimento e sensibilização dos discentes pelo tema, uma vez que, segundo Cláudia Ribeiro (2012 P. 20): “a religiosidade cristã e seca são as temáticas que mais se destacam, acredito que devido à disponibilidade de fontes empíricas e bibliográficas”.

Ainda em relação à formação inicial, realizei entrevistas com professores das escolas do Vale do Jaguaribe, em sua maioria formados em História, todos lecionando História na educação básica e todos formados na FAFIDAM, para compreender como estes tinham, ou não, tido acesso à formação sobre a História dos negros e negras no Brasil e no Ceará. O questionamento que levantei foi o seguinte: Na sua graduação você participou de alguma discussão sobre a temática da população negra, sua história e cultura no Brasil e no Ceará? Teve alguma disciplina que abordasse essa temática?

Especificamente no tema, não. Por outro lado, tivemos muitas disciplinas que fizeram a leitura da etnia indígena diante da apropriação de seus territórios. Vimos sem grandes discussões ou apresentação de alguma metodologia pedagógica as revoltas e levantes populares, como o caso do Beato Lourenço, Canudos de Antônio Conselheiro e bem antes, desses dois, a organização e formação de uma sociedade negra no Quilombo dos Palmares. Sobre a cultura afro-brasileira e mesmo africana sinceramente não me lembro de ter visto. Eu me formei no ano de 2003.¹¹⁷

No curso de História que conclui só foi realmente estudada a temática africana, ainda de maneira inicial, numa cadeira de Tópicos que parecia destoar da lógica do restante do curso. Uma espécie de apêndice compensatório que era iniciativa do professor da disciplina. Além do mais não interferiu de fato na minha formação. Para que esta cadeira conseguisse auxiliar atualmente na implantação do estudo da cultura afro-brasileira seria necessário muito mais.¹¹⁸

Apesar de poucos momentos proposto pela Universidade, em alguns poucos instantes houveram seminários sobre esta temática, mas apenas um ou dois, nada além. Sobre as disciplinas, tive a oportunidade de discutir esta temática africana em Brasil, mas era apenas uma parte secundária do programa, alguns poucos textos, ligados a coletânea da história da vida privada no Brasil, no mais nada além, acredito que os professores no momento da minha graduação não foram formados com esta temática, daí a lacuna acadêmica.¹¹⁹

Sim, não tínhamos disciplina específica na época. Os temas eram tocados nas discussões informais sem nenhum caráter acadêmico, acredito que seria

¹¹⁷ Entrevista concedida pelo Professor Benedito Hider Albuquerque Lima Júnior, lotado na Escola de Ensino Médio Manuel Matoso Filho, Russas-CE. Realizada em 15 de Junho de 2012.

¹¹⁸ Entrevista concedida pelo Professor Paulo Vitor Nogueira de Oliveira, docente do Centro de Educação Fundamental 15 de Outubro em Morada Nova-Ceará. Realizada em 20 de Dezembro de 2013.

¹¹⁹ Entrevista concedida pelo Professor Aldísio Azevedo Soares, lotado na Escola de Ensino Médio Francisco Jaguaribe em Jaguaruana-CE. Realizada em 05 de Janeiro de 2014.

diferente se tivéssemos entendido melhor a história dos negros a nível de Brasil e Ceará¹²⁰.

A partir dos fragmentos das entrevistas acima vê-se que a temática afro-brasileira e afro-cearense só entrava na formação destes professores de História de forma muito marginal. Ao analisar os depoimentos destes professores percebi a pouca formação durante a graduação acerca da História dos negros cearenses. Nestas falas fica evidente também o desconhecimento teórico-metodológico para o trato com a temática negra, “para que esta cadeira conseguisse auxiliar atualmente na implantação do estudo da cultura afro-brasileira, seria necessário muito mais”. Isto é resultado, a meu ver, do pouco espaço para se articular a discussão dos conteúdos relativos à História dos afro-cearenses na formação universitária. Como fica visível nas seguintes considerações (...) tive a oportunidade de discutir esta temática africana em Brasil, mas era apenas uma parte secundária do programa (...) acredito que os professores no momento da minha graduação não foram formados com esta temática, daí a lacuna acadêmica.

Nesse sentido, Cláudia Ribeiro (2012) também salienta que na grade curricular do curso de História não há alterações visíveis, que incluam a temática étnico-racial, “pois não há nenhuma disciplina que contemple conteúdos diretamente relacionados a História e a Cultura africana e afrobrasileira, porém há disciplinas como, por exemplo, História do Brasil I e II, História do Ceará I, entre outras, que não podem deixar de abordar de alguma forma o negro”. (RIBEIRO, 2012, p.16).

Esses profissionais em História saem da graduação já com o currículo eurocêntrico assimilado, não tendo oportunidade de entrar em contato com conceitos e discussões acadêmicas compatíveis com as novas exigências da Educação Básica, em que as relações étnicas estão inseridas. Como constata a Professora Mara Mourão, “acredito que seria diferente se tivéssemos entendido melhor a história dos negros a nível de Brasil e Ceará”.

Isto me leva a acreditar que a temática das relações étnicas afro-brasileiras e afro-cearenses só entrarão na pauta do Ensino Superior quando houver uma mudança efetiva na grade curricular destes cursos de licenciatura e na realização de concurso e contratação de professores especialistas, mestres e doutores nessa linha de pesquisa. Concomitante a isto, é necessário outro olhar por parte do Governo, que comprometeu-se desde 2005 em implementar a Lei 10.639 no Ceará, mas ainda não conseguimos ver na prática o apoio legal e

¹²⁰ Entrevista concedida pela Professora Mara Maria Bezerra Mourão, professora na Escola de Ensino Médio Francisco Nonato Freire, em Alto Santo-CE. Realizada em 07 de Dezembro de 2013.

financeiro para fazer as devidas modificações nas instituições de Ensino Superior estaduais, como é o caso da FAFIDAM. Só deste modo iremos dar os primeiros passos em direção a um Ensino Superior democrático, que respeita as diferenças e reconhece a história dos grupos étnicos negros no Ceará.

Ao abordar neste trabalho as questões relativas à formação continuada, chamo a atenção para as palavras de Eliélder Lima, o Assessor Técnico da CREDE 10, quando avalia seu trabalho com a temática afro-cearense, de janeiro de 2009 a fevereiro de 2013: “As dificuldades residiam na formação de professores esse sempre foi o pleito mais frequente dos gestores e coordenadores pedagógicos, formação de professores para o trabalho com a temática para sua implementação no currículo escolar”¹²¹.

A formação continuada de professores tem sido colocada como um obstáculo à implementação da Lei 10.639/03, haja vista que os conhecimentos acerca destas temáticas não foram historicamente contemplados, o que resultou na formação de gerações de professores portadores de conhecimento histórico e historiográfico preocupados com outras sociedades, outras culturas e outros processos históricos que não a dos afro-brasileiros, e porque não dizer dos afro-cearenses? Dessa forma, estes profissionais são igualmente marcados por uma compreensão de História do Brasil e História do Ceará, como resultado da consequência de uma História europeia, tanto na academia como nas formações continuadas.

Ao analisar as entrevistas e a bibliografia que utilizo em boa parte deste trabalho, desde o ano de 2003, pude observar que as considerações em relação à educação étnico-racial, tanto do ponto de vista teórico, quanto na execução prática, perpassam questões como: identidade, cultura, etnia, democracia racial, multiculturalismo, movimento negro, políticas afirmativas, livro didático e formação docente. Sendo, esta última, a que vem se desenvolvendo ainda a passos lentos, limitou-se muitas vezes a encontros nos quais são relatadas experiências de projetos e a formação continuada, que se inicia, mas não há desenvolvimento e um calendário que subsidie as carências teóricas e metodológicas de professores.

As considerações da diretora escolar Eridan Rodrigues Maia, da cidade de São João do Jaguaribe ilustram bem esta questão:

Quando a Lei 10.639/2003 foi aprovada, houve grande divulgação de sua obrigatoriedade nas escolas. Falou-se de sua importância quanto instrumento

¹²¹Entrevista concedida pelo Assessor Técnico da CREDE 10, Eliélder Lima. Realizada em 03 de Fevereiro de 2014.

afirmativo para a valorização da cultura afro e a importância da sua inclusão nos planos de curso da escola. Porém não houve, aliado a essa divulgação, uma preparação dos profissionais de sala para efetivação dos projetos na escola. Na minha opinião, há uma descontinuidade e porque não dizer a falta de um trabalho focado neste sentido, os nossos profissionais não recebem capacitação¹²².

Vê-se na fala de Eridan Rodrigues que existe ainda uma distância entre o que a lei indica e o que é colocado em prática, principalmente no que se refere à formação de professores para trabalhar com a História e a Cultura dos afro-cearenses nas salas de aula do Vale do Jaguaribe.

Uma das questões levantadas nas entrevistas com docentes diz respeito à participação destes em formação continuada na CREDE 10 ou SEDUC-CE, como forma de dar condições ao trabalho com as demandas étnicas exigidas/ensejadas pela Lei 10.639. E estes professores de História prontamente responderam:

Sim, em 2011 e 2012, participei de formações na CREDE para professores que tinham realizado ações positivas nas escolas. Na minha opinião, essas formações são muito burocráticas e não ajudam muito a trabalhar com esta temática. Sem conhecimento como podemos trabalhar com a História e a cultura da etnia negra em nosso estado?¹²³

Não participei. Há um esforço burocrático que disfarça o desdém das entidades oficiais a respeito do assunto e das políticas públicas efetivas que busquem superar tal realidade. Há uma clara demanda social que exige um amplo e profundo debate sobre a situação dos grupos marginalizados e oprimidos, cientes disso, os governos criam programas irrealistas ou ineficientes, ao meu ver, propositalmente, que possuem força de lei mas, não modifica em nada a realidade escolar¹²⁴.

Não participei de nenhuma formação na CREDE 10 ou na SEDUC. Penso que não é possível convencer os alunos sem firmeza de conteúdo. É muito necessário que haja essa formação ampla pela grandeza cultural e multicultural dentro do próprio continente africano, assim, como os seus desdobramentos culturais nas colônias, mais especificamente no Brasil e no Ceará¹²⁵.

¹²² Entrevista concedida pela Diretora da Escola de Ensino Médio Francisco Guerreiro Chaves na cidade de São João do Jaguaribe-CE. Realizada em 05 de Dezembro de 2013.

¹²³ Entrevista concedida pelo professor Aldisio Azevedo Soares, docente na Escola de Ensino Médio Francisco Jaguaribe, em Jaguaruana-CE. Entrevistado em 05 de Janeiro de 2014.

¹²⁴ Entrevista concedida pelo Professor Paulo Vitor, da cidade de Morada Nova-CE, em 20 de Dezembro de 2013.

¹²⁵ Entrevista concedida pelo Professor Benedito Hider Albuquerque Lima Júnior, da cidade de Russas-CE, em 15 de Junho de 2012.

Participei, não lembro o ano, foi na CREDE 10. Como disse, essa lei foi um avanço. É impossível trabalhar esta temática sem o conhecimento do assunto. Você tem que ter pelo menos base acerca do tema¹²⁶.

Não sou formada em História, me formei em Geografia em 2011, porém ministro aulas de História desde que comecei a trabalhar na educação. Nunca participei de nenhuma formação sobre a História dos afro-brasileiros e nem da etnia negra do Estado¹²⁷.

Dois dentre os professores entrevistados declararam ter participado de cursos de capacitação referentes à educação étnico-racial na CREDE 10, mas consideraram os cursos “muito burocráticos” e que a forma como o Estado, através da SEDUC-CE/CREDE 10, trata destas formações “é insuficiente”, pois a “temática é muito complexa”. Nos outros três entrevistados, podemos perceber os entraves causados pela falta de formação sobre a temática, que afeta o cotidiano das escolas, mais especificamente a carência conceitual e epistemológica acerca da História afro-brasileira e afro-cearense, pois “não é possível convencer os alunos sem firmeza de conteúdo”.

Sem esta “formação ampla”, e só pautados em “um espaço burocrático”, estes docentes, que muitas vezes nem formados na área são, continuarão trabalhando a História da “gente de cor preta” no Ceará a partir de atividades desarticuladas, de conceitos mal entendidos por docentes e discentes, e na própria continuidade dos estereótipos reelaborados por gerações da população negra como desqualificada ou, pior ainda, como ausente ou sub-representada depois da abolição, como é o caso do Ceará.

Além das considerações sobre a formação continuada de professores no Ensino Médio, gostaria de discutir um pouco também sobre a capacitação dos docentes no Ensino Fundamental, na Educação Infantil e na EJA – Educação de Jovens e Adultos, já que estas modalidades de ensino fazem parte da Educação Básica e estão inseridas nas DCN’s para relações étnico-raciais:

Ações principais para a Educação Infantil: a) Ampliar o acesso e o atendimento seguindo critérios de qualidade em EI, possibilitando maior inclusão das crianças afrodescendentes. b) assegurar a formação inicial e continuada aos professores e profissionais desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura afrobrasileira e o desenvolvimento de uma educação para as relações etnicorraciais¹²⁸.

¹²⁶ Entrevista concedida pela Professora Mara Maria Mourão, da cidade de Alto Santo-CE, em 07 de Dezembro de 2013.

¹²⁷ Entrevista concedida pela Professora Juliana Gonçalves Cardoso, docente na Escola de Ensino Médio Francisco Guerreiro Chaves, na cidade de São João do Jaguaribe, em 10 de Dezembro de 2013.

¹²⁸ Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais, 2009.

Nesse sentido, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação têm a tarefa de propiciar a formação continuada, seja presencial ou à distância, em educação multiétnica. Ao questionar o Assessor Técnico da CREDE 10 se as formações na temática afrodescendente contemplavam estas modalidades de ensino, ele diz que:

Embora a CREDE tenha um trabalho de parceria com as secretarias municipais de educação, para as formações, eram convidados somente professores das escolas estaduais, deste modo não me recordo de ter qualquer participação de professores do Fundamental e da Educação Infantil. (...) Quanto à importância destes professores participarem, considero fundamental oportunizá-los a participar destas formações para que possam já nos primeiros anos de escolarização dos alunos, trazer à tona essa temática que possibilite construir uma sociedade mais igualitária e menos discriminatória.¹²⁹

A partir da análise do fragmento da entrevista do Assessor Técnico Eliélder Lima, pode-se inferir que os professores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil não foram contemplados quando os órgãos responsáveis pela implementação da Educação Étnico-racial no Ceará pensaram a sistemática de formações. O entrevistado ressalta a relevância da participação destes profissionais para se apropriarem da “Nova” Lei e, conseqüentemente, das formas de torná-la didática em sala de aula: “(...) considero fundamental oportunizá-los destas formações para que possam já nos primeiros anos de escolarização dos alunos trazer a temática”. Identifico que há, desse modo, um paradoxo, já que ao mesmo tempo ele diz que só eram convidadas as escolas estaduais de Ensino Médio e seus profissionais.

Deve ser observado também que no ano de 2009 o Ministério da Educação, através da Resolução nº 5/2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI – onde constam orientações para o planejamento, desenvolvimento e a avaliação curricular no trabalho cotidiano das instituições educacionais. Em 2011, a SEDUC-CE lança as Orientações Curriculares para a Educação Infantil, tendo por base a DCNEI (2009) do MEC. Entre outros direcionamentos, pode-se perceber a preocupação com a diversidade étnica nesta fase escolar, o que pode ser encontrado nos incisos deste documento:

Art. 6º - V – Construir novas formas de sociabilidade e subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de dominação étnica, socioeconômica, etnicorracial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

¹²⁹ Entrevista concedida pelo técnico da CREDE 10 Eliélder Lima, em 03 de fevereiro de 2014.

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve conter como objetivo:

VIII – A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

IX – O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com a história e cultura africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação.¹³⁰

Nesta proposta pedagógica pode-se ver a preocupação das DCNEI em propiciar vivências escolares através de articulações dos saberes da criança como um sujeito histórico e sociocultural. A chamada pré-escola deve, de acordo com este documento, tender a se apropriar das questões referentes à temática étnico-racial. Mas como estão se dando estes momentos formativos?

Para entender como os profissionais em educação desta modalidade de ensino estão se preparando para lidar com estes conteúdos e como o Estado e o município dão condições para inserir as relações étnicas na Educação Infantil, conversei com algumas educadoras do Vale do Jaguaribe. Nesta oportunidade, pude perceber a partir do depoimento destes profissionais como estão trabalhando essas temáticas em sala de aula, bem como a forma de apropriação da Lei 10.639:

Enquanto professora não recebi nenhuma formação, não sei se os coordenadores receberam, pra nós na escola não foi repassado nada a respeito da História do negro. Aqui na Secretaria de Educação de Russas nós aproveitamos que estava se aproximando o Dia da Consciência Negra, em novembro de 2011, e elaboramos uma proposta de leituras para a Educação Infantil. Mas isso foi uma iniciativa nossa.¹³¹

Há mais ou menos dez anos que eu trabalho com a Educação Infantil, nunca participei de capacitação ou formação sobre esta temática dos negros. Nesse sentido, o trabalho no ambiente alfabetizador, a sala de aula, nós não nos preocupamos como as imagens dos negros aparece para as crianças... Só na escolha dos livros de historinhas, mas não era uma coisa prioritária. Eu como educadora, nunca concordei em trabalhar a questão racial só em datas comemorativas, pois isso não tem uma qualidade, mas na maioria das vezes só é trabalhado por causa de uma proposta curricular.¹³²

¹³⁰ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília – 17 de dezembro de 2009.

¹³¹ Entrevista concedida pela professora e Assessora Técnica Pedagógica da Secretaria Municipal de Russas, Jarlenice Oliveira Lima, 20 de novembro de 2013.

¹³² Entrevista concedida em 21 de setembro de 2012 pela professora da Educação Infantil Cheila Braúna que leciona na cidade de Tabuleiro do Norte/CE.

Quem ia para as formações eram os coordenadores, o conhecimento que a gente tem é pelos jornais e revistas. Que eu me lembre, não participei de nenhuma formação nem na CREDE nem na Secretaria de Educação daqui.¹³³

Esses relatos denotam o desconhecimento não só da Lei Federal ou das Diretrizes, como também das formas de abordagem e problematização da diversidade cultural dos afrodescendentes na Educação Infantil do Vale do Jaguaribe. Posso destacar também, a tomada de iniciativa própria/individual e localizada, no dia 20 de Novembro, da Secretária de Educação de Russas, quando sua equipe técnica envia para as escolas municipais materiais para a leitura com as crianças, sem uma prévia preparação dos educadores. Com isto detecta-se que existe uma falta de formação que dê suporte aos professores em suas ações pedagógicas cotidianas, contribuindo para a manutenção de ideias e visões negativas, além da não representação, em relação aos afrodescendentes da região estudada.

Não se consegue, desse modo, ultrapassar o caráter meramente comemorativo e por vezes até folclórico, ou seja, quando em algumas datas, como é o caso do dia 25 de Março (Abolição do Ceará) e 20 de Novembro (Dia da Consciência Negra), são realizados eventos alusivos aos negros, existe uma imposição das rotinas enviadas às escolas pelas secretarias municipais de educação, como fica claro nas falas das depoentes.

É perceptível, a partir do que é exposto acima pelos educadores, que há ainda muitos limites e preconceitos na formação continuada para os docentes da Educação Infantil, mesmo com o Plano Nacional de Implementação das DCN's (2009) dando destaque para esta etapa da Educação Básica:

O papel da Educação Infantil é significativo para o desenvolvimento humano, à formação da personalidade, à construção da inteligência e à aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação.¹³⁴

Para além do cuidar, o educar deve ser embasado em valores éticos nos quais as atitudes racistas e preconceituosas não podem ser admitidas. Nessa perspectiva, a discussão pedagógica perpassa pela ampliação e incorporação nos processos de formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil. Mas, pelo visto, o Estado do Ceará não está conseguindo cumprir o que preconizam as DCN's (2004), que é a garantia de apoio

¹³³ Juliana Chaves Lima, professora da Educação Infantil na cidade de Limoeiro do Norte/CE. Entrevista realizada em 01 de janeiro de 2014.

¹³⁴ Plano Nacional de Implementação das DCNs – MEC, Brasília, 2009, p. 47-48.

técnico aos municípios para que implementem ações ou políticas de promoção de igualdade racial na Educação Infantil.¹³⁵

Em se tratando do Ensino de História no Ensino Fundamental no Vale do Jaguaribe, observei muitos desencontros, tanto na forma de se apropriar dos conteúdos da educação afrodescendente como nas práticas metodológicas de socialização e problematização por parte dos professores. Trabalhos localizados em momentos específicos, conceitos e questões relacionadas às relações étnico-raciais mal postos e o discurso de alguns professores de que não há necessidade destas temáticas, “uma vez que somos todos misturados” e que “tocar neste assunto é que é preconceito” – como apresentei no capítulo 2 deste trabalho.

O professor de História e Assessor Técnico da Secretaria de Educação da cidade de Jaguaruana/CE, Anderson Gomes, comenta um pouco sobre a formação e a atuação dos professores na efetivação da Lei 10.639 e do ensino de História a partir dos pressupostos trazidos pela “nova” legislação:

Há uma rejeição dos professores em trabalhar a temática afrobrasileira, pois estes são muitas vezes obrigados pela coordenação pedagógica a desenvolverem os projetos nesta temática na escola, mesmo sem terem uma formação acadêmica nem cursos que possam dar suporte à implementação da Lei 10.639. Falta uma formação continuada, a lei chegou, mas os professores já estavam há muitos anos em sala sem nenhuma formação que modifique sua metodologia. Os professores dizem: eu aprendi assim e é assim que eu vou ensinar. Eu sempre senti um descontento dos professores em trabalhar com esta história, mas pude observar melhor isso ao analisar os trabalhos realizados por 19 escolas do município de Jaguaruana sobre os afro-cearenses, onde apenas 5 destas desenvolveram um bom trabalho para o Selo UNICEF.¹³⁶

Corroborando com o que disse o Técnico da CREDE 10, Eliélder Lima: “não recorro de ter qualquer participação de professores do Fundamental”, - Anderson Gomes transmite o desconforto de muitos professores ao tratar a temática em questão. Em suas palavras é possível verificar que os professores se esquivam dos trabalhos, mesmo que sendo pontuais, já que é para o município “cumprir tarefa” no Selo UNICEF, entre outras coisas, porque estão acostumados a determinados conteúdos e metodologias: “eu aprendi assim e é assim que eu vou ensinar”. Outro ponto que merece atenção na entrevista são os números apresentados pelo Assessor Técnico: das 19 escolas do município de Jaguaruana da Educação Fundamental, apenas cinco conseguiram colocar as ações em prática. Isto é preocupante, pois os conteúdos

¹³⁵ Plano Nacional de Implementação das DCNs – MEC, Brasília, 2009, p. 49.

¹³⁶ Entrevista concedida em 20 de novembro de 2012 pelo professor Anderson Costa Gomes, Assessor Técnico na Secretaria Municipal de Educação da cidade de Jaguaruana/CE nos anos de 2011 e 2012.

referentes à História africana, afro-brasileira e afro-cearense teriam não só que constar nas matrizes curriculares das escolas, mas dar visibilidade aos negros e negras cearenses, neste caso.

Assim, entendo que é preciso romper com a ausência de conteúdos referentes à etnia negra, que a iconografia seja repensada e supere a sub-representação da população afrodescendente e que nos projetos do Governo cearense seja propiciada a formação inicial, desde a academia, e continuada para os profissionais que estão nas instituições de ensino, mas não conseguiram se inserir nos debates teórico-metodológicos sobre a temática. Outra questão percebida, também, é que os professores situam-se em uma “zona de conforto”, pois muitos não procuram se apropriar de materiais didáticos existentes nas escolas enviados pelo MEC, que tratam da História e da Cultura Afro-brasileira, de conteúdos e conceitos que propiciem a problematização do racismo e dos elementos ligados às questões étnicas, sendo estes momentos, geralmente, estritamente ligados ao uso do livro didático.

Outro meio dos docentes se inserirem neste debate seria a adequação das horas de estudo semanais contemplarem a temática étnico-racial, em comum acordo entre coordenação pedagógica/coordenação diária e professores de História. Vale ressaltar que na historiografia cearense existem poucos trabalhos sobre a História da África, propriamente dita, e, quando existem, não chegam à sala de aula da Educação Básica de forma efetiva. Essas ações podem abrir caminho para o rompimento com o modelo de educação histórica eurocêntrica e que tem contribuído para invisibilização da presença e das contribuições dos afrodescendentes na História do Brasil e do Ceará.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como problemática principal perceber como tem repercutido a implementação da Lei nº10.639/2003 no Ensino de História nas escolas do Vale do Jaguaribe-CE. A partir das fontes pesquisadas (Entrevistas, relatórios da SEDUC, Fórum de Educação entre outras) pude analisar que o ensino da História e da Cultura dos Afro-brasileiros tem início no Ceará no ano de 2005, três anos após a promulgação da lei, a partir da pressão do MEC (Ministério da Educação), do Movimento Negro Cearense e da sociedade civil organizada.

As primeiras questões abordadas na pesquisa procuraram analisar como as políticas de ações afirmativas chegam ao Brasil, em particular, a região do Vale do Jaguaribe-CE. Nesse sentido, buscou-se perceber, em uma perspectiva histórica, as problemáticas ligadas à população afro-cearense desde o período da colonização, levando em consideração os processos socioculturais da “gente de cor preta”, ou seja, identifiquei discursos e representações que foram se gestando no decorrer da trajetória de negros e negras, associados no Ceará a uma visão niilista, ligada automaticamente ao processo de escravidão.

Pude refletir também sobre as contradições e a necessidade da implementação da lei nº 10.639/2003 no Ceará, haja vista que existe um discurso sobre a presença do negro muito marginal no Ceará, que foi construída e veiculada nas mentalidades, piadas cotidianas e, sobretudo, quando falamos do ponto de vista historiográfico, por uma análise economicista, que reforçou o discurso do esvaziamento do sistema escravagista cearense, devido às sucessivas secas que assolaram o Ceará durante o século XIX. Na contramão destes pensamentos reducionistas, pude identificar outras abordagens sobre as questões étnicas contemporâneas cearenses que problematizam outros elementos sociais e culturais como: o

cotidiano, as festas, o folclore, as estratégias de resistência à escravidão. Tais questões foram problematizadas a partir da análise de fontes hemerográficas e de depoimentos orais acerca das relações históricas dos negros cearenses.

No último momento da pesquisa, procurei compreender como está se dando no plano da prática pedagógica em História, a articulação entre conteúdos e metodologias que valorizem a história e a cultura dos afro-cearenses. Nesse sentido, estabeleci diálogo com professores e professoras visualizando como tem se desenvolvido a sua formação inicial e continuada sobre a temática negra e também acerca da disponibilidade e utilização de materiais didáticos em História para problematizarem o que é orientado pelas Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Ceará. Identifiquei a partir dessas abordagens muitas lacunas e dificuldades no trato para colocar em prática a lei acima mencionada. Dentre elas, destaco, de acordo com as falas dos professores (as), a falta de materiais didáticos, a ausência de formações ou, em caráter muito pontual, a dificuldade em trabalhar de forma integrada/transdisciplinar (geralmente os projetos que abordam as temáticas afrobrasileiras/cearenses são desenvolvidos em datas específicas e por professores das Ciências Humanas mais especificamente de História). De outro modo, os técnicos da SEDUC e das Secretarias Municipais de Educação comentam que fazem a sua parte, e que os professores é quem são negligentes em colocar a Lei em prática.

Destarte, vejo uma mútua tentativa de se eximir do dever de colocar a História e a Cultura dos negros e negras cearenses em prática. Compreendo também que as mudanças curriculares levam determinado tempo para conseguirem se efetivar, e que a maioria dos docentes entrevistados diz não estar a par das questões teóricas e conceituais ligadas à temática negra, mas também não apontam seus esforços no que diz respeito à pesquisa e ao estudo destes “novos” conteúdos.

Mesmo que já existam iniciativas nas escolas da Educação Básica do Vale do Jaguaribe-CE, elas se dão de forma acanhada e solitária. Nesse jogo, onde o Estado, através dos organismos educacionais e seus agentes, se coloca de um lado, e os professores (as) se colocam na outra ponta, é que se apresentam as práticas pedagógicas em História dos afro-cearenses. Vejo que muitos silêncios precisam ser quebrados para que as questões como discriminação, identidade, racismo e o acesso à outra leitura do passado da etnia negra no Ceará se faça presente.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Martha e MATTOS, Hebe. **Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores.** Antíteses, vol. 3, n. 6, jul. dez. de 2010.

_____. **Em torno das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores,** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008.

ANDREWS, George Reid. **O protesto político negro em São Paulo (1888-1988).** Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, nº21. 1991.

AVELAR, Christine Pinheiro dos Reis. O processo de implementação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas públicas municipais de Belo Horizonte. **Revista do Centro de Educação Tecnológica de Minas Gerais.** Vol. 1. 2009.

BARBOSA, Lindemberg Segundo de Freitas. “A Escravidão na Freguesia de Limoeiro (1862-1872): Algumas considerações acerca da família escrava”. In: CHAVES, José Olivenor Souza (org). **Vale Do Jaguaribe.** Historias e Culturas. Editora Expressão Gráfica. Fortaleza, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O Ensino de História: Fundamentos e Métodos.** 3ª ed. São Paulo: Cortês, 2009.

BRASIL. **Lei nº 10.639 /09 de janeiro de 2003.** Brasília: Ministério da Educação, 2003.

_____. **Plano nacional das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: SECAD; SEPPIR, junho, 2009.

CARDOSO, Clodoaldo. Meneguello. **Tolerância e seus limites: Um olhar Latino-Americano sobre Diversidade e Desigualdade.** São Paulo: Unesp, 2003.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados.** São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

CHAVES, José Olivenor Souza (org). **Vale Do Jaguaribe**. Historias e Culturas. Editora Expressão Gráfica. Fortaleza, 2009.

CHAVES, José Olivenor Souza. **Atravessando os sertões**: Memórias de velhas e velhos camponeses do Baixo Jaguaribe. (Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em História da UFPE). Recife, 2002.

Ciências Humanas e Suas Tecnologias. – Secretaria da Educação Média e Tecnológica – Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. **O negro no Ceará**. UECE. Monografia do curso de História. 1997.

_____. **O negro no ensino de história**: Uma análise das implicações e desafios no contexto do ensino médio. 2001. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza - CE 2001.

_____. **O trabalho em sala de aula com a história e a cultura afro-brasileira no ensino de história 1. História. 2. Ensino Fundamental. I.** Oliveira, Margarida Maria Dias de. (Coord.) II. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. III. Série. 2010.

CONCEIÇÃO; BARBOSA, Maria Telvira da e Carlos Henrique Moura. **Historiografia ensino de historia e Educação étnica**: Abordagens problemáticas e perspectivas. Acessado em http://www.ce.anpuh.org/download/anais_2008_pdf/Maria%20Telvira%20da%20Concei%E7%E3o.pdf. IPEA. Política social: acompanhamento e análise. Nº13, IPEA, 2007. Acesso em 15/Novembro/2013.

CONTINS, M; SANT'ANNA, L. C. **O movimento negro e a questão da ação afirmativa**. In: Estudos feministas. IFCS/ UFRJ – PPCIS/UERJ, 1996, vol.4, nº1.

COSTA, Sérgio. **Dois atlânticos**: Teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora. UFMG, 2006.

DOMINGOS, P. **Movimento Negro Brasileiro**: Alguns apontamentos Históricos. Paraná: Unioeste, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. **Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo, no pós-abolição**. São Paulo: Ed. Senac, 2004.

ESSED, P. **Por trás da fachada holandesa**: Multiculturalismo e negação do racismo nos Países Baixos. Estudos AFRO-ASIÁTICOS, CEAA, Rio de Janeiro, nº28, 1995.

FARIA, Denilda Caetano de. **O acesso e a permanência dos estudantes de origem popular à Educação Superior**: uma avaliação do Programa Conexões de Saberes na UFT, Campus de Palmas, 2011.

FELIPE, Delton Aparecido. TERUYA, Teresa Kazuko. O Negro no pensamento educacional brasileiro na Primeira República (1889-1930). **Revista HISTEDBR On-line**, v. 27, p. 112-126. Set. 2007.

FERNANDES, F. **O significado do protesto negro**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

GARRIDO, Mirian Cristina de Moura. **Livro Didático, Movimento Negro e PNLD: Uma Proposta de Pesquisa**. Artigo integrante dos anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. ANPUH/SP – USP – Setembro/2008.

GENTILI P. SILVA, T. orgs. Escola S.A: **Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996.

GOMES, Ângela de Castro Gomes. Cultura Política e cultura histórica no Estado Novo. In: ABREU, Martha, SOIHET, Rachel; e GONTIJO, Rebeca. **Cultura Política e leituras do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Faperj, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Paulo Rogério. Políticas Públicas e a Negritude. In. **Negros no Ceará: História, Memória e Etnicidade**. (org). Cristina Rodrigues Holanda. Fortaleza: Museu do Ceará/SECULT/IMOPEC, 2009.

GONÇALVES, L.A.O.; SILVA, P. P. B.G. **O jogo das diferenças: O multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Ed. Autentica. 1998.

GONÇALVES, Leonardo de Oliveira. **Implementação da Lei Federal nº 10.639/03 na Visão de Professores de Ensino Fundamental e Médio**. Pesquisa em Pós-Graduação – Série Educação nº 6, 2009.

Governo do Estado do Ceará, SEDUC, 2009, **Primeiro, Aprender!**
http://www.seduc.ce.gov.br/images/arquivos/primeiro_aprender.pdf Acesso em: 12/07/2012

GUIMARAES, A. S. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio a Universidade de São Paulo. Editora 34, 2002.

GUIMARAES, A. S. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

JACCOUD, L. “Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil”. In: THEODORO, Mário. (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 121 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

JÚNIOR, Henrique Antunes Cunha. A Lei 10.639 no Estado do Ceará. **Revista África e Africanidades**. Ano 4, nº17. Maio de 2012.

JÚNIOR, Ronaldo Jorge A. Vieira. **Rumo ao Multiculturalismo: A adoção compulsória de ações afirmativas pelo Estado Brasileiro como reparação dos danos atuais sofridos pela**

população negra. (Org). SANTOS, Salles Augusto. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2007.

KRENISKI, Carla. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho 2011.

LARANJEIRA, Pires e SILVA, Maria Nilza da. Do problema da “raça” às políticas de ação afirmativa. In. PACHECO, Jairo Queiroz e SILVA, Maria Nilza da Silva. (Orgs). **O negro na Universidade: Direito a inclusão**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007.

LAUREANO, Marisa Antunes. **O Ensino de História da África**. Revista Ciências e Letras. nº44. Porto Alegre. 2008.

LIMA, Ivan Costa e NASCIMENTO, Joelma Gentil do. **Trajetórias Históricas e práticas pedagógicas da população negra no Ceará**. Ed. Imprece Editorial, 2009, Fortaleza.

MARQUES, Janote Pires. **Festas de Negros em Fortaleza: Territórios, sociabilidades e reelaborações (1871-1900)**. Fortaleza, Expressão Gráfica, 2009.

MATTOS, Hebe Maria. **Escravidão e cidadania no Brasil monárquico**. Rio de Janeiro; Jorge Zahar, 2000.

MEC. **Educação Anti-Racista: Caminhos Abertos Pela Lei Federal nº 10.639/03 – Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. – Brasília: Ministério da Educação, 2005.

MEC. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, 2007.

MENDES, Pedro Vítor Gadelha. **Racismo no Ceará: herança colonial, trajetórias contemporâneas** Monografia apresentada à Universidade Federal do Ceará. 2010.

MENDES, Priscilia Maria de Sousa. Brancos, Pretos, Pardos... Entre a cor e a condição: O casamento católico na Freguesia de São Bernardo das Russas (1777 a 1795). In: CHAVES, José Olivenor. Org. **Vale do Jaguaribe: Altos do Passado**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Educação como Exercício de Diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPed, 2007.

MUNANGA, K. O Racismo no mundo contemporâneo. In: OLIVEIRA, I. de. Org. **Relações raciais: Discussões contemporâneas**. Niterói: Intertexto, 2000.

NASCIMENTO, A. **Genocídio no negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Movimento negro unificado, 1978-1988: 10 anos de luta contra o racismo**, São Paulo, Confraria do Livro, 1988.

_____. **Estudos Afro-Asiáticos**. Ano 28, nos 1/2/3, Jan-Dez 2006.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Revista do Centro de Artes**, Humanidades e Letras vol. 1 (1), 2007.

OLIVEIRA, Leyla Beatriz de Sá. A importância da Lei Federal nº 10.639/03. **Revista África e Africanidades**. Ano 4, nº 16. Fevereiro de 2012.

PACHECO, Jairo Queiroz e SILVA, Maria Nilza da Silva. (Orgs). **O negro na Universidade: Direito a inclusão**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007.

PASSOS, Ilma. **Inovações e Projeto Político-Pedagógico: Uma Relação Regulatória ou Emancipatória?** – Cadernos CEDES, nº 61, 2003.

PEREIRA, Amílcar A. **O mundo negro: A constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1975)**. 2010. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

PEREIRA, Amílcar Araújo. História Negra, Escola Branca. **Revista Carta na Escola**. Nº 81. Novembro de 2013.

PEREIRA, William Augusto. “26 anos de História do Movimento Negro no Ceará”. In: LIMA, Ivan Costa e NASCIMENTO, Joelma Gentil do. **Trajetórias Históricas e práticas pedagógicas da população negra no Ceará**. Ed. Imprece Editorial, 2009, Fortaleza.

PESTANA M. **Ações Afirmativas este é o caminho**. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/_temp/sites/000/2/publicacoes/cartilhapestana.pdf>. Acesso em: 15 Set. 2012.

PETRÔNIO, Domingues. **Movimento Negro brasileiro: Alguns apontamentos históricos**. Revista Tempo [online]. Vol. 12, n. 23. 2007.

PINTO, Regina Pahim. **O movimento negro em São Paulo: Luta e identidade**. Tese de doutorado: FFLCH – USP, São Paulo, 1993.

PRAXEDES. W. **A questão da educação para a diversidade sócio-cultural e o etnocentrismo**. In: ASSIS, V. S. Introdução à antropologia. Maringá: EDUEM, 2005.

REIS, C. R.; SOUSA, C. A. **Breve análise sobre a ação afirmativa**. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6050>> Acesso em: 10 Nov. 2012.

RIBARD, Franck. África, mãe negra do Brasil ou apontamentos para uma nova consciência multicultural. In: **Em Tempo: História, Memória, Educação**. Kênia Sousa Rios e João Ernani Furtado Filho. (orgs). Fortaleza: Imprensa Universitária, 2008.

RIBEIRO, Cláudia Maria Sousa. **Educação e Diversidade: Relações Étnico-raciais nas produções acadêmicas da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos**. Artigo apresentado ao Curso de Especialização em História e Cultura Afro-brasileira da Faculdade de Selvíria. Limoeiro do Norte, Ceará, 2012.

ROCHA, Luiza Carlos Paixão da. **Políticas Afirmativas e Educação: A lei 10639/03 no contexto das Políticas Educacionais no Brasil Contemporâneo**. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho). Universidade Federal do Paraná, 2006.

RODRIGUES, Marcelino Euzebio. Cultura afro nas escolas de arte. **Revista Presença Pedagógica**. Dezembro de 2012. volº118. Editora Dimensão.

ROLNIK, Raquel. “**Territórios negros nas cidades brasileiras** (etnicidade e cidade em São Paulo e no Rio de Janeiro)”. Estudos Afro-Asiáticos, nº17, 1989, Rio de Janeiro.

ROMÃO, Geruse. (Org). **História da Educação do Negro e Outras Histórias**. Brasília, Ministério da Justiça, CEAP. 2010.

SALGADO, Guimarães Manoel Luís. O presente do passado: as artes de Clio em tempos de memória. In: ABREU, Martha, SOIHET, Rachel; e GONTIJO, Rebeca. **Cultura Política e leituras do passado: historiografia e ensino de história**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Faperj, 2007.

SALVATICI, Silvia. “Memórias de Gênero: Reflexões sobre a história oral de mulheres”, In: **História Oral** – Revista da Associação Brasileira de História Oral, v.8, nº1, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, H. **Política de Ação Afirmativa**. Disponível em <http://www.mj.gov.br>. Acesso em 03 Mar. 2012.

SANTOS, Lorena dos. “**Saberes e Práticas em Redes de Trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão**”. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, 2010.

SANTOS, Marlene Pereira dos. A população negra no Ceará e sua cultura. **Revista África e Africanidades**. Ano 3, nº11. Novembro de 2010.

SCHWARCZ, Lilia. “Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade”. In. **História da Vida Privada**. São Paulo: CIA das Letras, 1998.

SCHWARTZMAN, S. **Cor, raça e origem no Brasil**. 1999. Disponível em <<http://www.airbrasil.org.br>> Acesso em: fev. 2013.

SILVA, Cidinha da (Org.). **Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras**. São Paulo, Summus, 1995.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves. **A palavra é... africanidades**. In: Presença Pedagógica. Belo Horizonte, v. 15, n. 86, p. 42-47, mar./abr., 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Orgs. Tomaz Tadeu da Silva, Stuart Hall, Kathryn Woodward. Ed.11 – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Ação Afirmativa:** uma política pública que faz a diferença. In: O negro na universidade: o direito à inclusão. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa:** Razões históricas. Quartet. Rio de Janeiro. Niterói: PENESB, 2003.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco:** Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOARES, Aldisio Azevedo. **O Ensino de História Africana na E.F.F. Gerardo Correia Lima.** Pós-graduação em Cultura Afro-Brasileira apresentada à Faculdades Integradas do Jacarepaguá. Jaguaruana/CE. 2011.

SOARES, Anny Chirley Silva. Cartas de alforria na Vila de Espirito Santo de Morada Nova – CE (1875-1879). In: CHAVES, José Olivenor Souza (org). **Vale Do Jaguaribe.** Historias e Culturas. Editora Expressão Gráfica. Fortaleza, 2008.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: Tommasi; Warde; Haddad, orgs. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Editora Cortez, 1996.

SOBRINHO, José Hilário Ferreira. Cultura Popular e as Culturas Afrodescendentes. In. **Negros no Ceará: História, Memória e Etnicidade.** (org). Cristina Rodrigues Holanda. Fortaleza: Museu do Ceará/SECULT/IMOPEC, 2009.

TELLES, Edward. **Racismo a brasileira.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003.